Nowe Tory.

№ 8. PAŹDZIERNIK.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Historja nauczania języka polskiego.

(Ciąg dalszy).

Izba edukacyjna.

Zerwaną chwilowo nić pedagogiki narodowej nawiązała Izba edukacyjna, która za czasów Księstwa Warszawskiego wskrzesiła tradycję Komisji. Główną jej zasługą w dziedzinie nauki języka polskiego było opracowanie wskazówek metodycznych dla nauczycieli, prowadzących naukę czytania i pisania w szkołach początkowych. Autorem tych wskazówek, zatwierdzonych przez Izbę edukacyjną, był znakomity pedagog Konstantyn Wolski. On pierwszy w swych *Przepisach dla nauczycieli, dających początkową naukę czytania*. (Warszawa, 1811) wyraził, że właściwe czytanie poprzedzać winny rozmowy przygotowawcze, podał ich treść i wzory. Według Wolskiego w pierwszych dniach pobytu w szkole nauczyciel powinien dzieci ośmielić i zachęcić do mówienia; w tym celu rozmawia z niemi i opowiada im zajmujące powiastki, po pewnym czasie zwraca uwagę, że mowa składa się ze zdań i uczy zdania te, np. Ojciec i matka żywią nas. Jesteśmy Polakami i t. p. dzielić na wyrazy, skoro zaś dzieci się w to wprawią, każe im w wyrazach tych uchem tylko rozróżniać

głoski i głosy; tym sposobem dziecko rozpoznaje naprzód samogłoski w takich wyrazach jak: *Adam*, *Ewa*, *oko*, *ucho*, *igła*—potym spółgłoski, a od brzmienia przechodzi dopiero do znaku, t. j. do litery drukowanej i pisanej. Drugą część nauki stanowi czytanie i pisanie. Do tego celu służył elementarz Wolskiego, p. t.: *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunku*, wydana po raz pierwszy w r. 1810, później przedrukowywana wielokrotnie. W książce tej mamy na początku tablice, mieszczące litery dużych rozmiarów nie w porządku alfabetycznym, lecz w takim, w jakim się ich uczniowie uczyć mieli przy rozkładaniu wyrazów, więc: samogłoski, spółgłoski wargowe, spółgłoski zębowe i t. d. Później idzie szereg wyrazów, przeznaczonych do czytania i pisania.

Wolski jednak słusznie twierdzi, że samo czytanie i pisanie nie może być jedynym celem i treścią wyłączną nauki języka, lecz z nauką elementarza wiązać się winno ciągłe rozszerzanie zasobu pojęć i słownika dziecka; przy wszystkich więc wyrazach podał drobniejszym drukiem krótkie objaśnienia, które niekiedy mógł nauczyciel rozwinąć w całą pogadankę. W objaśnieniach tych znajdujemy naprzemian uwagi czysto językowe, przysłowia, zwroty przenośne, są wiadomości pożyteczne, a czasem i nauki moralne, np.: *Baba*—podeszła kobieta, lub matka matki czyjej, baba kościelna. *Cykorja*—nazywa się to ziele *podróżnik*: jest ogrodowa, której do sałaty używają i dzika, której korzeń palony i tarty gotują z kawą do picia. *Chrabąszcz*. Dzieci sobie zwyczajnie po wsiach młynki z niego robią, ale to jest srogość. Znać nie wiedzą, co to być męczonym. Po wyrazach pojedyńczych idą zdania naprzód proste, przy których dzieci poznają się ze znaczeniem kropki, a następnie złożone, przy których poznają przecinki. Część II zawiera rodzaj nauki o rze-

czach, i zarazem wypisów; mówi bowiem o ziemi, zwierzętach, roślinach, o człowieku, o różnych wynalazkach, daje też pewien zapas rozmów treści etycznej, powieści i opowiadań, wreszcie i wierszy i kilka psalmów Kochanowskiego, pieśń poranną i wieczorną Fr. Karpińskiego, kilkanaście bajek Krasickiego, a na końcu wiersz tego poety: „Święta miłości kochanej ojczyzny“. Zapewne, że w opracowaniu szczegółów i w wyborze materjału to lub owo możnaby zarzucić, gdybyśmy do dziełka Wolskiego chcieli przykładać dzisiejszą miarę, ale ze względu na datę wydania była to rzecz imponująca bogactwem pomysłów i wprowadzała po raz pierwszy rozmowy, przygotowujące do czytania, łączyła naukę języka z nauką o rzeczach, żądała objaśnień językowych przy czytaniu, dawała małym dzieciom nawet wyjątki ze znakomitych poetów, godnych czytania i uczenia się na pamięć, to wszystko stanowiło postęp olbrzymi w nauczaniu elementarza. Słusznie też F. Nowakowski autor dwuch ciekawych broszur: *Jak izba edukacyjna przygotowywała do nauki czytania* i *Jak niemieccy pedagogowie przygotowują do czytania?* pracy Wolskiego pod niektóremi względami przyznaje wyższość nad sposobem prowadzenia nauki w dziełku *Kehra i Schlimbacha*. Rzec można, że nawet metoda Wolskiego była zbyt postępową dla jego następców i długo, bardzo długo nietylko nic lepszego nie wymyślono, lecz psuto raczej to, co Wolski już ustalił.

Czasy Królestwa Kongresowego.

W pierwszych latach Królestwa Kongresowego, gdy Izbę edukacyjną zastąpiła w Warszawie Komisja wyznań i oświecenia, w szkolnictwie wogóle, a więc i w nauce języka ojczystego żadne nie zaszły zmiany.

W szkołach elementarnych uczono czytać na książce Wolskiego, która miała 8 wydań; w średnich przy wykładzie gramatyki używano zawsze Kopczyńskiego, którego Gramatyka polska (już bez łacińskiej) wyszła w r. 1817 jako dziełko pośmiertne. Od roku zaś 1821, gdy na czele Komisji wyznań i oświecenia stanął minister Grabowski, a głównym jego doradcą był Kalasanty Szaniawski, w rozporządzeniach, dotyczących szkoły ujawnia się prąd wyraźnie reakcyjny: nie o doskonalenie, metod chodzi, lecz o zapobieganie nadmiarowi oświaty jako rzeczy niebezpiecznej dla wiary i moralności. Nie wyrugowano wprawdzie z użycia książki Wolskiego, porobiono wszakże w nowych jej wydaniach zmiany bardzo charakterystyczne: w r. 1829 dodano wykład katechizmu, sposób służenia do mszy, powiększono ilość modlitw, uważając, że w poprzedniej pracy pierwiastek religijny za mało był uwzględniony; nie chcąc jednak powiększać rozmiarów książki z powodu tych dodatków, opuszczono objaśnienia wyrazów i w całej książce wprowadzono druk drobniejszy. Podobny duch panował wówczas w wolnym mieście Krakowie, gdzie książkę Wolskiego skrócono i zamieniono na elementarz do sylabizowania.

Postęp nauczania w Wilnie.

Wyżej w owych czasach od Warszawy stało Wilno, które było prawdziwym ogniskiem oświaty; nietylko we względzie poezji lecz i w pedagogice dłużej szło za postępem; nietylko myśli o pedagogice Kanta i niektóre dziełka Pestalozziego wychodziły tam w przekładach, lecz tam też wyszło niepospolite dzieło Jędrzeja Sniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* (naprzód w r. 1805 w „Dzienniku Wileńskim“, a później w roku

1822 jako osobna książka), które występowało między innemi też przeciw przedwczesnej nauce książkowej i zalecało zastosowanie metody poglądowej. Tam też wyszedł w r. 1816 przekład wspomnianego już wyżej elementarza Gedickiego, p. t.: *Początki czytania dla dzieci bez A, B, C, i zgłoskowania*, a przedmowa tłumacza Jana Bobrowskiego dowodziła dobrego zrozumienia naczelnych zasad metodycznych.

Wiązanie Helenki.

Zasad tych nie uwzględnia zasłużona autorka Klementyna Tańska. Poświęciwszy się w zupełności literaturze dziecięcej, napisała ona w r. 1823 elementarz, p. t.: *Wiązanie Helenki*. Nie znając jednak widocznie poprzednich elementarzy metodycznie opracowanych, jak Elementarza Komisji, Przepisów dla nauczycieli i Książki do czytania Wolskiego, poszła za zarzuconą już przez pedagogów rutyną—wprowadziła do swej książeczki sylabizowanie, a osłaniając je powagą swego imienia, przyczyniła się bardzo do utrwalenia tego błędu na czas długi w praktyce domowej i szkolnej. *Wiązanie Helenki* jednak miało swoje niewątpliwe zalety metodyczne, mianowicie w części, przeznaczonej do wprawy w czytanie. Znajduje się tam opis dnia małej Helenki, rozmowy jej z mamą, oraz zbiór króciutkich powiastek. Następnie książeczka, p. t.: *Druga książeczka Helenki* stanowi rodzaj pierwszej czytanki po skończeniu elementarza, jednostajnej wprawdzie trochę, bo złożonej z samych powieści moralnych, ale dostępnej i zajmującej dla dziecka. W porównaniu z książką Wolskiego materjał z nauki o rzeczach, podany w Wiązaniu Helenki jest mniej obfity, ale dostępniejszy dla małych dzieci, podobnie powiastki są krótkie

i łatwe, wzięte wprost z życia dziecinnego, dopiero w *Drugiej książeczce* po 18 powiastkach krótszych następują 4 dłuższe. Z powodu tej właśnie łatwej a zrozumiałej treści książeczki te cieszyły się wielką popularnością i wywołały mnóstwo naśladowań.

Zasługi Tańskiej w podniesieniu nauki języka polskiego.

Największą jednak zasługą naszej autorki było podniesienie wykładu języka ojczystego w wychowaniu dziewcząt. Uczyniła to już przy pierwszym swym wystąpie na niwie literackiej, jako autorka *Pamiątki po dobrej matce*. Książka ta, która odrazu zjednała autorce uznanie powszechne wśród całego społeczeństwa, a przez Komisję oświecenia została poleconą do bibljotek pensji żeńskich, umiarkowana w ogólnym tonie i dążąca zawsze do złotego środka, który nie mógł zadowolić umysłów bardziej niepodległych i serc gorętszych, w jednej tylko sprawie zajęła stanowisko bezwzględnie postępowe i niemal na swój czas radykalne—w sprawie nauki języka ojczystego. Napiętnowała ona ostro cudzoziemszczyznę, panującą w domowym i szkolnym wychowaniu dziewcząt, i wskazała matkom jako obowiązek obywatelski zaznajamianie córek z mową rodzinną i skarbami literatury ojczystej. Później w Rozrywkach w zeszycie kwietniowym i majowym z roku 1824 zamieściła *Listy brata do siostry* z gorącą przemową „do wzrastających dziewcząt". „Proście usilnie rodziców i opiekunów, niech was każą *gruntownie* uczyć po polsku. Modlitwy, wypisy, treści, dzienniki, listy, piosenki niech będą po polsku, strzegąc się pilnie mieszania słów i wyrażeń francuskich. Nie wierzcie tym, którzy utrzymują, że w języku naszym nie można wy-

dać dobrych i trafnych spostrzeżeń, uczuć delikatnych, że nikt z niego języka towarzystwa, języka serca uczynić nie potrafi. Chciałożby Niebo dać Polkom tkliwość i dowcip, a nie użyczyć im mowy, w którejby te dary wyrażać mogły! Nie! pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz *ktokolwiek nim w młodości wzgardzi, przed tym na zawsze skarby swe zamyka*".

W dalszym ciągu brat, wychowaniec liceum w Krzemieńcu, udziela rad siostrze, jakim sposobem może nabyć biegłości w języku polskim. W radach tych autorka zawiera na tę sprawę pogląd trafny, choć nie doszła do niego drogą ścisłego rozumowania lub na podstawie głębszych studjów pedagogicznych, lecz przez doświadczenie i intuicję. Zawdzięczając znajomość języka ojczystego głównie rozczytywaniu się w pisarzach zygmuntowskich i stanisławowskich, tęż samą drogę poleca młodym dziewczętom; nie do gramatyki odsyła Zdzisław siostrę, lecz każe jej przedewszystkim czytać dzieła, napisane wzorową polszczyzną, robić z nich wyciągi, naśladować styl, ćwiczyć się w piśmiennym wyrażaniu swych myśli, w pisaniu streszczenia dzieł czytanych, układaniu listów i t. p. Chcąc odrazu myśl swoją w czyn wprowadzić. Tańska układa *Wiązanie młodej Polki*. t. j. stosowne dla młodego wieku wyjątki z dzieł Reja, Górnickiego, Orzechowskiego, Lubomirskiego, (Stanisława) Modrzewskiego, Fredry (Andrzeja Maksymiljana) Klonowicza, Włodka, Skargi. Niezależnie od tego często w Rozrywkach wychodziły życiorysy celniejszych pisarzy, w których obok szczegółów z życia autorka zamieściła obszerne wyjątki poezji, np. utwory Naruszewicza, Krasickiego, Karpińskiego, Kniaźnina. Tym sposobem wraz z myślą rzuconą, że naukę języka ojczystego należy opierać na czytaniu pisarzy wzorowych, mamy tu zawiązek wypisów, zastosowanych do tego celu. Biorąc rzecz tylko

chronologicznie, nie było to nowością. Widzieliśmy, że już Konarski i Komisja edukacyjna polecali w szkołach czytać celniejszych autorów polskich, lecz należy pamiętać, że mieli oni na myśli wyłącznie szkoły męskie, a było to w czasach, gdy ludzie nawet najbardziej postępowi nie dopuszczali myśli o równym i jednakowym kształceniu chłopców i dziewcząt (z wyjątkiem może szkoły elementarnej) gdy nietylko zastanawiano się nad tym, czego uczyć dziewczęta, lecz nawet czy je uczyć wogóle; nowością więc rzeczywistą było, gdy Tańska upomniała się o gruntowną naukę języka polskiego dla dziewcząt. Co więcej; jakkolwiek wymagania te były bardzo skromne i wszystkim łatwo trafiały do przekonania, nie odrazu zostały spełnione. Żmichowska, której dzieciństwo na te czasy przypada, na podstawie swych wspomnień mówi: „Z wielkim żalem przyznać się musimy, że nas i po tym zatwierdzeniu niczego jeszcze *gruntownie* uczyć nie zaczęto; ale zaczęto nas uczyć *porządniej* z pewnym ciągiem od jakiegośbądź początku do jakiegośbądź końca i to nas dalej pchnęło“. A sumienny historyk literatury, który poglądy swe rozwijał zawsze na tle ogólnych dziejów oświaty, Piotr Chmielowski, robi między innemi uwagę, że program nauki dla dziewcząt, proponowany przez Tańską, był zupełnie identyczny z tym, który w roku 1826 Komisja Oświecenia przepisała wszystkim pensjom i szkołom żeńskim z wyjątkiem jednego punktu *znajomości prawdziwie pięknych tworów piśmiennictwa.* Tak więc czytanie autorów polskich nie zostało urzędownie wprowadzone na pensjach, ale słowa ulubionej autorki wpłynęły zapewne na wychowanie domowe, a przedewszystkim na starsze dziewczęta, które po ukończeniu t. zw. edukacji odczuwały, jak mało umieją, i pragnęły dalej pracować nad sobą.

A ten zwrot ku poznawaniu języka ojczystego,

wywołany wśród młodych polek przez Hofmanową, natrafiał na wyjątkowo sprzyjające warunki, gdyż zlewał się z ogólnym zainteresowaniem do badań nad językiem i literaturą; wszak były to czasy, gdy *Mroziński* po raz pierwszy w imię nauki zachwiał powagę Kopczyńskiego, wydając w r. 1822 *Zasady gramatyki polskiej*, opierające się nie na łacinie lecz na badaniu mowy żywej i porównywaniu jej z pokrewnemi językami słowiańskiemi, a w trzy lata później w r. 1825 ukazuje się *Gramatyka języka Muczkowskiego*, dająca po raz pierwszy wykład przedmiotu naukowo opracowany; wszak były to czasy gdy *Kazimierz Brodziński* pracował nad synonimami polskiemi, a *Feliks Bentkowski* budził zapał do historji literatury, gdy w salonach i w prasie wrzało od sporów między klasykami a romantykami, gdy wreszcie wspaniała zorza zwycięskiego romantyzmu zajaśniała na niebie poezji polskiej i najbardziej opornych musiała przekonać o prawdziwym pięknie języka polskiego.

Stanisław Jachowicz jako nauczyciel języka polskiego.

Jeśli zaś ta atmosfera wpływała na młodzież dorastającą i dorosłą, to na dzieci najsilniej działał wpływ osobisty ulubionego ich pisarza i nauczyciela — Stanisława Jachowicza. Spółczesny Hofmanowej wystąpił na niwie literackiej trochę później od niej, a największą działalność rozwinął już po jej wyjeździe z kraju. Przez lat z górą trzydzieści, udzielając języka polskiego po domach prywatnych i pensjach, nietylko wpajał zasady gramatyki w młode umysły lecz i zamiłowanie mowy ojczystej w serca młodociane. Dzieci lubiły jego lekcje, bo nauka gramatyki nie była suchą i nudną,

nie było to pamięciowe kucie prawideł i wyjątków, ale istotna nauka języka, pobudzająca do myślenia. Jak wskazuje tradycja, Jachowicz umiał wyzyskać ogólnie kształcące pierwiastki gramatyki: „Za wykładem mistrza płynęła myśl uczniów i uczennic szerokim korytem. A płynęła skromnie—mówi jedna z wdzięcznych uczennic—Eleonora Ziemięcka—bez hałasu, bo się kryła pod osłoną głosek i spółgłosek, wyrazów odmiennych i nieodmiennych, o których pan Jachowicz cudne mówił rzeczy. Był też to daleko więcej niż wykład języka, to była metoda pedagogiczna, żywa psychologja, to była metafizyka wcielona w wykład gramatyki, w której, jak dowiódł Jachowicz za powagą mistrza swego Kopczyńskiego, *zawsze pierwej o myśl niż o głos chodzi*“. Dzielny w praktyce nauczania, Jachowicz, nie rozwinął nigdzie i nie uzasadniał teorytycznie poglądów swych dydaktycznych, lecz w paru swych dziełkach dał dowód, jak na swój czas był postępowym w sprawie nauczania gramatyki. Pojmował on to dobrze, że do żadnej nauki systematycznej, a tymbardziej do nauki tak trudnej i abstrakcyjnej, jak gramatyka, nie może przystępować dziecko małe, z umysłem nierozwiniętym, nieprzywykłym do skupienia uwagi i rozumowania. Umysł ucznia należy rozbudzić i przygotować przez rozmowy, czerpiące treść ze świata otaczającego, lecz prowadzące do pojęć coraz dalszych i ogólniejszych.

W tym celu opracował godną uwagi książeczkę, p. t. *Rozmowy matki z Józią*, służące za wstęp do wszelkich nauk, a mianowicie gramatyki. (Warszawa, 1830. II wydanie 1846 r.). Autorowi chodziło o dzieci, które już naukę czytania posiadały, zatym jakieś 7—9 letnie, lecz wiele jego rozmów ma treść zbyt abstrakcyjną i filozoficzną dla tego okresu; niemniej jednak wiele pomysłów i dziś się przydać może przy wykładzie ję-

zyka, np. czyż nie słusznie autor chce, aby dziecko wpierw słyszało o cechach i znamionach, o porównywaniu przedmiotów, nim zacznie się uczyć w gramatyce o przymiotnikach i ich stopniowaniu? Główną myślą było tu, że konieczne są pewne „ćwiczenia mowy i rozumu“, nim dziecko pozna bodaj jeden termin gramatyczny, i ta myśl bynajmniej się nie zestarzała, choć dziś może inne formy przybiera. Co do nauki systematycznej, to ta zdaniem Jąchowicza nie powinna się rozpoczynać od części mowy i ich form, ale od stosunków myśli naszej do mowy, zatym od składni. Myśl tę rozwinął w pracy p. t.: *Pomysły do poznania zasad języka polskiego.* Był to już przewrót w dotychczasowych poglądach, gdy zakorzeniona przez długie wieki rutyna wskazywała zupełnie inny porządek; nie dziwimy się, że myśl Jachowicza nie prędko weszła do praktyki. Jest to tym naturalniejsze, że zarówno zapał do badań językowych, o którym wspomnieliśmy, jak i dążność do doskonalenia metod nauczania po roku 1831 osłabły znacznie w Królestwie Polskim. Elementarze i gramatyki, wydawane w Warszawie w środkowych dziesiątkach przeszłego wieku, nietylko nie okazują żadnego postępu od czasów Izby edukacyjnej, lecz w niektórych razach nawet pewien prąd reakcyjny.

Ruch pedagogiczny w Poznańskim w latach 1840—1860.—Trentowski.

Po roku 1840 interes dla studjów pedagogicznych wogólności, a szczególniej do sprawy nauczania języka ojczystego przenosi się chwilowo do dzielnicy, pozostającej pod berłem pruskim i najlepsze prace z tego zakresu wychodzą w Poznaniu. Przedewszystkim tam wychodzi całkowite a oryginalne opracowanie pedago-

giki — *Chowanna*, system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania nauki, oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży, przez Bronisława Trentowskiego (Poznań, r. 1842). Całe dzieło, tchnące duchem patryjotycznym, gorąco poleca nauczycielom dobry wykład języka polskiego, a we względzie jego początku, t. j. nauki czytania śmiało zajmuje postępowe stanowisko. Trentowski, wystudjowawszy z widocznym zamiłowaniem historję metod czytania, podaje szczegółowy opis sposobów używanych w Niemczech; obok tego zaś zestawia zapomniane już wówczas prace Komisji edukacyjnej, jako zawiązek dydaktyki narodowej. Następnie rozważywszy dobre i złe strony opisanych metod, poleca własną, którą nazwał „metodą polską“. Jest to metoda doraźnego czytania, którą znamy dziś wszyscy ze znakomitego elementarza Promyka w daleko doskonalszej formie; Trentowski tak ją opisuje: „Czy to pisząc na tablicy, czy kreśląc na powierzchni piasku, czy też biorąc w pomoc osobne litery, drukowane na kartkach, połóż przed oczy uczniów nasamprzód samogłoski: a, e, i, o, y. Nazwij każdą z nich wyraźnie i głośno! Uczniowie mają nazwy te powtórzyć. Później dawać będziesz każdą z nich wyrywkowo i każesz ją narysować! W pół godziny nauczą się sześciu tych liter. Teraz składasz te same głoski, np. ae, ai, ao, au, ay i każesz je czytać. Czytanie to łatwe, bo polega na naturalnym wymówieniu każdej samogłoski z osobna, daje jednakże prawdziwy obraz dalszego czytania. Skoroś to skończył, przystępujesz do spółgłosek i oświadczasz dzieciom, że liter tych bez pomocy samogłosek nazwać ani wymówić niepodobna, że więc stawiać je potrzeba obok samogłosek i wprost czytać“. Praca Trentowskiego, jakkolwiek rozgłośna, z powodu swej obszerności, nie mogła stać się zbyt popularną, w tym znaczeniu, iżby była ogólnie czytaną

przez wychowawców i nauczycieli. Niemniej jednak poglądy jego łatwo się rozeszły dzięki *Pedagogice* Sierocińskiego (Warszawa, r. 1843), która składała się w znacznej części z parafrazy lub wyjątków z Trentowskiego. Tenże Sierociński rozpowszechnił metodę czytania, poleconą przez Trentowskiego w dziełku p. t. *Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku z załączeniem nowego sposobu uczenia czytać.* (Warszawa, 1845) a nadto był autorem gramatyki, która zwłaszcza po pensjach żeńskich, bardzo była rozpowszechnioną.

Ewaryst Estkowski.

Bez porównania większe jednak zasługi na tym polu położył *Ewaryst Estkowski* (ur. 1820, zm. 1856 r.). Poznał on wady spółczesnej szkoły niemieckiej w Poznaniu nie z opowiadania już lecz przez bezpośrednie zetknięcie się z jej praktyką naprzód jako uczeń, a później jako nauczyciel ludowy i całe swe krótkie życie poświęcił sprawie zreformowania szkoły elementarnej w duchu narodowym i podniesienia jej metod pod względem dydaktycznym. W latach 1848—1856 rozwinął on w tym kierunku gorączkową działalność w Poznaniu. Zawiązał tam pierwsze Towarzystwo pedagogiczne polskie, wydawał pismo pedagogiczne p. t. *Szkoła polska* i pismo dla dzieci p. t. *Szkółkę,* sam też opracował wiele podręczników i artykułów metodycznych, pozostających w bezpośrednim lub pośrednim związku z nauczaniem języka ojczystego. I tak już w r. 1843 pomieścił w Orędowniku naukowym, wydawanym przez A. Poplińskiego i J. Łukaszewicza artykuł p. t. *Kilka słów o szkołach elementarnych w W. Ks. Poznańskim,* w którym za główną ich wadę uważa nietylko wykładowy język niemiecki lecz cały tok nauki,

nie zastosowany zupełnie do pojęć i natury dziecka polskiego.

W roku 1849 pomieszcza w *Szkole polskiej* rozprawę p. t. *Uwagi nad początkową nauką czytania, pisania i rysunków*. Artykuł ten jest dalszym rozwinięciem myśli Trentowskiego; Estkowski również opisuje tu metody, używane przy nauce elementarza, ale szczególniej poleca metodę doraźnego czytania, wskazaną w Chowannie; wprowadza jednak w niej pewne zmiany i uzupełnienia i idąc za Wolskim, wymaga pewnych rozmów przygotowawczych; nadto w myśl zarówno naszej Komisji, jak niemieckiego pedagoga, Adolfa Diesterwega każe łączyć czytanie z pisaniem tak, żeby pismo szło przed drukiem. Też same zasady rozwinął szczegółowo w r. 1850 w pracy p. t. *Metoda czytania i pisania*, która stanowi jakby przewodnik dla nauczyciela, jak postępować z uczniami od chwili gdy wstąpią do szkoły aż do czasu, gdy nauczą się czytać i pisać. Nowością jest tu wprowadzenie rysunku do nauki elementarnej; według Estkowskiego w pierwszym roku nauki dzieci 5 — 6 letnie nie powinny wcale pisać, ani czytać, lecz jedną godzinę ich pobytu w szkole użyć należy na rozmowy o rzeczach, podpadających pod zmysły, przeplatane przez powieści i wierszyki, drugą zaś na ćwiczenia w rysunku—dopiero dziecko 7-letnie odpowiednio przygotowane powinno rozpoczynać naukę książkową. Praktyczną ilustracją tej metody jest *Elementarzyk ułożony wedle metody czytania i pisania*, który wyszedł po raz pierwszy w Poznaniu r. 1851. Rozpoczyna się on od rysunków różnych przedmiotów, które dzieci mają przerysowywać na tabliczkach, zanim przejdą do pisania; potym idzie nauka pisania i czytania samogłosek; także nauka w zastosowaniu do spółgłosek, które się wprowadza stopniowo po jednej. W wyborze wyrazów do pisania i czytania autor bardzo sta-

rannie stopniuje trudności i daje naprzód sylaby, składające się z jednej spółgłoski i jednej samogłoski, potym sylaby i wyrazy zaczynające się i kończące na spółgłoskę; wreszcie zbieg dwuch lub trzech spółgłosek na początku lub na końcu wyrazu. Na końcu mamy pisanie i czytanie krótkich zdań, a wreszcie alfabet wielki i jego zastosowanie. Inną troską Estkowskiego było podanie dzieciom, kończącym elementarz, odpowiednich ustępów do wprawy w czytaniu. Ze względu na ogólne zadania nauki początkowej i na szczególne znaczenie kształcące języka ojczystego, treść pierwszej czytanki nie może być dowolną, lecz musi zawierać wiadomości o przedmiotach najbliższych, które najpierw dziecku winny być znane, o zwierzętach i roślinach i wogóle przyrodzie kraju rodzinnego, o zajęciach jego mieszkańców, a wtenczas, mówi Estkowski, po raz pierwszy odezwie się w duszy dziecka miłość tego kraju rodzinnego, przywiązanie do naszej ziemi, do naszych łąk, pól, lasów, wsi, ptactwa i ludu śpiewnego". Przy tym podkładzie realnym a nawskroś swojskim Estkowski nie obawia się już, tak jak niegdyś Hofmanowa, zbytniego rozbujania wyobraźni i nie szczędzi dzieciom żywiołu fantastycznego: bajek i baśni, legend, balad, słowem dostępnych wyjątków poezji, nietylko z epoki stanisławowskiej, z której Tańska czerpała przeważnie dla swych Rozrywek, ale z poetów romantycznych, co w pismach dla młodzieży było poniekąd nowością; nawet własne artykuliki prozą przeplata często wyjątkami z Pola i Mickiewicza, którego był gorącym wielbicielem. Stałym spółpracownikiem *Szkółki dla młodzieży* był Teofil Lenartowicz, którego Wiochna, Zachwycenie, Mały światek, Wiecznie to samo i wiele innych utworów tutaj ukazało się po raz pierwszy, w Szkółce też spotykamy się z przedrukami Brodzińskiego, Zaleskiego, Pola, Gaszyńskiego, Odyńca, Czaj-

kowskiego, Syrokomli, Deotymy, Anny Libery. Takiż duch, t. j. połączenie żywiołu przyrodniczego z poetycznym, realnego z fantastycznym panuje w *Książce do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych* (Poznań, 1850) stanowiącej Wypisy, podzielone na dwie części i wyróżniające się chlubnie wśród wydawnictw tego rodzaju.

Czytanki i wypisy z połowy XIX wieku.

Spółcześnie z Estkowskim inni autorzy w W. Ks. Poznańskim zajmują się szczerze nauczaniem języka polskiego. *W Szkole polskiej* obok samego redaktora różni nauczyciele ludowi piszą o początkowej nauce języka i nieraz bardzo trafne wypowiadają poglądy: Wiśniewski i Szafrański chcieliby przy pogadankach o przedmiotach otaczających uwzględnić także stronę językową, ćwiczyć dzieci w tworzeniu zdań naprzód prostych, potym złożonych, w wynajdywaniu wyrazów pochodnych. A Kiszewski w swej *Nauce o świecie* (Poznań, 1847) stanowiącej książkę do czytania a zarazem podręcznik do wykładu nauki o rzeczach dla klasy II szkoły ludowej, Maksymiljan Zienkiewicz w mało dziś znanym dziełku, p. t. *Ćwiczenia rozumu i mowy* (Gniezno, 1852 r.) podają pomysły wielu ćwiczeń dla dzieci, które jeszcze nie słyszały żadnego terminu gramatycznego; podobneż ćwiczenia znajdujemy wraz z nauką o rzeczach w bardzo rozpowszechnionym elementarzu Rakowicza. Obok nich zaś są dydaktycy, zastanawiający się poważnie nad praktyką nauczania w szkole średniej: *Rymarkiewicz*, którego *Teorja stylu* wraz z tematami do wypracowań i wypisy polskie w trzech częściach, p. t. *Wzory prozy* należały do najlepszych podręczników przez czas długi, *Hipolit Cegielski*, którego *Nauka poezji* (wyd. I, 1845 r.) a szczególniej za-

mieszczony przy niej bogaty wybór wyjątków z najcelniejszych poetów, stanowiły książkę jedyną w swoim rodzaju, uważaną za dzieło niezbędne dla każdego, kto chciał młodzież obznajmić ze skarbami literatury ojczystej. Widzimy stąd, że w ówczesnych czytankach i wypisach zaczynają się ścierać dwa prądy: dążność do podania dzieciom pewnego zasobu wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, oraz dążność do zaznajomienia młodzieży z utworami pisarzy celniejszych, z prawdziwemi wzorami prozy i poezji. Zwykle w książkach do czytania dla szkół ludowych przeważał ten wzgląd realny, skutkiem czego przepełniano je artykułami treści pouczającej; gdy przeciwnie w Wypisach dla szkół średnich wzgląd estetyczny brał górę i beletrystyka wysuwała się na plan pierwszy. Różnica ta wynikała po części z programu szkolnego; w szkołach elementarnych nie było osobnych lekcji gieografji, historji, nauk przyrodniczych, wiadomości więc z tych dziedzin udzielano w związku z czytaniem; gdy w szkołach średnich nauczyciel języka polskiego zajmował się tylko językiem; niemniej jednak wytwarzała się stąd pewna jednostronność, której w różny sposób usiłowano zaradzić, czego dowodem prace Estkowskiego. Podobną różnicę pomiędzy szkołami elementarnemi a średniemi widzimy w tym czasie w wykładzie gramatyki: w podręcznikach dla szkół ludowych znajdujemy ćwiczenia językowe, oparte na materjale językowym, poczerpniętym z pogadanek i czytania, jest tu zatym zawiązek metody indukcyjnej, dziś ogólnie używanej, gdy w gramatykach dla szkół średnich mamy po dawnemu definicje i prawidła, zatym metodę czysto dedukcyjną.

Po roku 1860 ruch w dziedzinie metodyki języka polskiego coraz mniej znajduje dla siebie pola w Poznańskim, przenosi się więc stopniowo do innych dziel-

nic Polski; nawet autorzy, pochodzący z Księstwa, w Galicji lub Królestwie rozwijają teraz swą działalność pożyteczną. Wpłynęły na to ważne bardzo okoliczności.

Powstanie Rady szkolnej galicyjskiej.

W Galicji, która przez długie lata najbardziej była zniemczoną tak, że nawet do nauki języka polskiego używano elementarzy i czytanek, żywcem przełożonych z niemieckiego „bez szczególnego nacisku na poprawność stylową“ ustanowiono w roku 1868 Radę szkolną krajową, która w pierwszych latach swego istnienia żywo się zakrzątnęła około lepszego urządzenia szkół i poprawy podręczników. Wkrótce też powstało tam Towarzystwo pedagogiczne, skupiające w swych szeregach nauczycieli ludowych, a organ jego, p. t. *Szkoła* staje się wyrazem dążności najlepszej ich części. Wpływa to bardzo dodatnio na ożywienie literatury pedagogicznej wogóle, a metodyki języka ojczystego w szczególności. Dowodem liczne broszury i artykuły w sprawie nauczania języka, które w owych czasach pisywali chętnie zarówno pedagodzy teoretycy, jak nauczyciele praktycy. Teoretycy przedewszystkim sięgali w przeszłość, badali dzieje wychowania i nauczania i widząc w Radzie szkolnej krajowej godną następczynię Komisji i Izby, pokładali w niej wielkie nadzieje i nie szczędzili jej wskazówek nieraz bardzo trafnych. Do takich teoretyków zaliczamy przedewszystkim Stanisława Zarańskiego i dr. Franciszka Nowakowskiego. Pierwszy w dziełku, p. t. *Zarys dziejów nauki czytania* (Kraków, 1868) spopularyzował dla nauczycieli galicyjskich, nie znających po większej części pism Trentowskiego i Estkowskiego, wiadomości

o metodach pierwszej nauki i różnych dawnych elementarzach, a w mniejszych broszurkach, jak: *O zadaniach Rady szkolnej krajowej* (Lwów, 1867) *O zasadach w układzie dzieł elementarnych* (Kraków, 1869) nawołuje do reformy nauczania w duchu narodowym i do zastosowania w wykładzie metody indukcyjnej jako najlepiej odpowiadającej naturze umysłu dziecięcego. Obok spraw ogólnych znajdujemy tam często uwagi, dotyczące nauczania języka polskiego. Według Zarańskiego książka do czytania mieścić winna obok artykułów treści religijnej, rzeczy znane uczniom z ich życia i doświadczenia codziennego, potym zaś przejść w dziedzinę rolnictwa, przemysłu, rzemiosł, nawiązując do tych głównych zajęć człowieka zarówno wiadomości o przyrodzie ze szczególnym uwzględnieniem przyrody kraju rodzinnego, jak i dane historyczne z dziejów różnych wynalazków, z dziejów kultury ojczystej. Wielką wagę też przywiązuje słusznie do czystości i poprawności języka w podręcznikach szkolnych. „Dzieła elementarne jako siewniki prawd wielkich już dlatego płynąć winny lekkiemi czystemi a nie mętnemi falami zdroju ojczystego języka, iżby około skarbów wiedzy tym więcej ochoczych gromadziły pracowników. Cóż nam po książkach polskich, jeżeli w nich duch obcy? Pamiętajmy, że błędy językowe w książkach elementarnych to trudne a nawet niepodobne do wypielenia chwasty. Książka bowiem elementarna to w ręku ucznia ewangielja, na którą on zawsze winien być gotów przysięgać“. Oto słowa, które i dziś warto przypominać wielu autorom podręczników, nie umiejącym uniknąć błędów, przed któremi ostrzegają uczniów“. We względzie nauczania gramatyki przemawia Zarański za metodą indukcyjną, za rozpoczynaniem od objaśnień przygodnych przy czytaniu i pisaniu. „Uczeń, powiada, we wszelkiej gramatyce powinien mieć podany ma-

terjał do budowania na nim prawideł językowych". Charakter historyczny miały niektóre prace Fr. Nowakowskiego, jak *O elementarzu Komisji edukacyjnej, Jak Izba edukacyjna polecała przygotowywać do nauki czytania?* (Lwów, 1872) *Jak niemieccy pedagogowie polecają przygotowywać dzieci do nauki pisania i czytania* (Lwów, 1874). Gdy inne jego artykuły, zamieszczane po większej części w Szkole lwowskiej, wchodziły w szczegóły praktyki nauczania i podawały wskazówki metodyczne dla nauczycieli, jak dowodzą tytuły, np. *Jak uczyć języka ojczystego w szkołach ludowych?* (1869 r.) *O poprawianiu ćwiczeń i wypracowań* (1874). *W szkołach ludowych nie gramatyki, ale języka tak uczyć należy, ażeby zakres wyobrażeń rozszerzać i władzę pojmowania rozwijać* (1868 r.). Podobne rozprawki z metodyki w latach 1870—1880 pisywali inni, jak: Munk, Józefczyk, Wandasiewicz, Badańczyk, Świechło i t. d. Wskazówki podawane przez tych autorów bądź wpłynęły na układ podręczników, zaleconych przez Radę szkolną dla szkół galicyjskich, bądź wynikały z rozbioru lub krytyki wydanych i używanych już książek. Należy tu więc parę słów powiedzieć, jak w praktyce ukształtowała się nauka języka ojczystego w Galicji w ósmym dziesiątku przeszłego wieku, t.j. w sto lat po pracach wiekopomnej Komisji edukacyjnej, której rocznicę w roku 1873 obchodzono uroczyście.

O kształceniu nauczycieli szkół początkowych.

Po tylu wiekach kultury nie mamy dziś ani szkół początkowych, ani nauczycieli, a mamy natomiast około 80% analfabetów!

Ponieważ taki „stan rzeczy“ nie może trwać nadal (czego uzasadniać niema oczywiście najmniejszej potrzeby), najusilniej starać winniśmy się, żeby w możliwie najkrótszym czasie założyć wystarczającą ilość szkół, wykształcić odpowiedni liczbowo zastęp nauczycieli.

Znany pisarz ludowy, p. M. Brzeziński[1]) obliczył już, ile szkółek ludowych założyć potrzeba, ażeby wszystkie dzieci, w wieku szkolnym będące, znalazły w nich miejsce.

Wywody p. Brzezińskiego podzielam w zupełności, z tym wszakże zastrzeżeniem, że ostateczna jego liczba — 26.000 kilkaset szkółek początkowych, jest, zdaniem moim za małą, a to z powodu, że nie uwzględnia naturalnego przyrostu ludności.

Wobec ogromu przeróżnych trudności, jak to:

---

[1]) Patrz pismo codzienne „Goniec“ №-ra z roku 1905.

zgromadzenia funduszów, wykształcenia personelu nauczycielskiego i t. d., i t. d., przypuszczać należy, że conajmniej lat kilkanaście upłynie, zanim w każdej wsi polskiej istnieć będzie szkoła; to też, obliczania ilości szkółek dokonywać się winno nie w stosunku do *dzisiejszej* liczby ludności, lecz do *przyszłej*, tej która zamieszkiwać będzie ziemie t. zw. „Królestwa Kongresowego“ za jakieś lat kilkanaście, przypuśćmy—15-cie.

Ludność Królestwa Polskiego wzrasta co rok *minimalnie* o 150.000; uwzględniając zatym ów minimalny przyrost, dochodzimy do wniosku, że po piętnastu latach ludności w Królestwie Polskim będzie nie, jak dziś, 10 milijonów kilkaset tysięcy, lecz o 2,250.000 głów więcej, t. j. około 13-tu milijonów.

Dzieci w wieku szkolnym (17°/₀) będzie wówczas nie, jak dziś, około 1,700.000, lecz około 2,200.000 i w stosunku do tej liczby dzieci obliczyć należy liczbę szkółek.

Ponieważ w krajach zachodnio europejskich do jednej szkółki początkowej uczęszcza średnio 60-siąt dzieci, więc żeby dorównać w tym względzie Europie, trzeba u nas założyć około (2,200.000 : 60 = 36.800 szkółek.

(Od tej liczby odjąć można jakieś 5.000 szkółek istniejących obecnie, ale lepiej tego, moim zdaniem nie czynić).

Rodzi się z kolei kwestja niezmiernie doniosła: kto będzie w owych szkółkach uczył?

W Królestwie Polskim mamy obecnie zaledwie kilka seminarjów nauczycielskich. Nie czynią one zadość potrzebie nawet i dziś, t. z. że kształcą za mało nauczycieli, czego dowodem służyć może fakt, nieobsa-

dzenia wielu posad nauczycielskich i nie funkcjonowania z tego powodu wielu szkółek.

Osobiście stwierdziłem to w kilku miejscowościach, np. w Żyrardowie i w paru wioskach „Księżackich“. Na całym zaś obszarze Królestwa Polskiego bezwątpienia conajmniej paręset szkółek nie może spełniać swego doniosłego zadania cywilizacyjnego z powodu, że niema komu uczyć.

(Znaleźliby się byli oczywiście, nauczyciele, choćby niekoniecznie fachowi, gdyby nie to, że jak wiadomo, aż do ostatnich czasów rząd wzbraniał uczenia ludziom, posiadającym po temu kwalifikacje, lecz nieposiadającym rządowego patentu. Pomimo zakazu wiele, jak wiadomo, osób, kobiet zwłaszcza, uczyło i uczy; nie wszyscy jednak z tych przygodnych nauczycieli wywiązują się z zadania w sposób zadawalniający, a nadto i nauka tajemna nie przynosi wielkiej korzyści dzieciom).

Jeżeli zatym dziś stwierdzić można brak nauczycieli, to w przyszłości, gdy liczba szkółek dziesięćkrotnie wzrośnie, brak ów stanie się dziesięć razy większym.

Uregulowanie sprawy oświaty musi się zacząć, jak każda inna praca, „od podstaw“: naprzód trzeba kształcić nauczycieli, a dopiero potym zakładać nowe szkółki. Potrzeba zaś kształcenia nauczycieli wywołuje potrzebę zakładania szkół nauczycielskich.

Ileż mniej więcej szkół takich nam potrzeba?

W państwie niemieckim istnieje z górą *dwieście rządowych* (prócz kilkudziesięciu prywatnych) wzorowo urządzonych i prowadzonych seminarjów nauczycielskich.

W samych tylko Prusiech liczono w roku 1895

sto piętnaście seminarjów rządowych *męskich i trzydzieści cztery* (w tym 9 rządowych) *żeńskich*, ogółem *sto czterdzieści dziewięć* na 30 miljonów mieszkańców; liczba uczniów (kobiet i mężczyzn) kształcących się w tych szkołach przenosiła 10.000.

Wobec tego kontyngens nauczycieli szkół początkowych wzrasta w Niemczech w sposób podziw budzący; gdy w r. 1892 było ich ogółem, w państwach w skład rzeszy niemieckiej wchodzących, 120.032, w 10 lat później było już 146.584 wzorowo „wyćwiczonych" pedagogów (patrz „Révue pédagogique", zeszyt czerwcowy z r. 1905).

W małej stosunkowo Saksonji doniosłe dzieło kształcenia nauczycieli prowadzono w r. 1904 *w dwudziestu* seminarjach *męskich i trzech żeńskich* „Neue Bahnen, maj 1905, str. 306).

Z powodu tak energicznego zwalczania analfabetyzmu *nie istnieje* on w Niemczech *prawie wcale*. Analfabeta jest w Niemczech niemal takim dziwowiskiem jak „cielę o dwuch głowach".

Na 250.712 rekrutów, powołanych w roku 1895/6 tylko 376, t. j. 0,15°/₀ było analfabetami; w 1902 roku odsetek analfabetów zmniejsza się jeszcze o $^1/_3$, wynosi 0,096.

Teraz już wogóle wszyscy Niemcy, z wyjątkiem chyba urodzonych kretynów, potrafią czytać, pisać, rachować, posiadają wcale nie byle jaką znajomość elementów ojczystej historji, gieografji, botaniki i innych pożytecznych rzeczy.

Taka dzielna akcja kosztuje, oczywiście, niemało pieniędzy. Utrzymanie niemieckich szkół początkowych i seminarjów nauczycielskich kosztowało w 1894 roku 63,4 miljonów marek, w roku 1904 *dziewięćdziesiąt dwa miljony, dziewięćset tysięcy*, — przeszło osiem razy więcej, aniżeli wyniósł cały nakład pieniężny

(11,8 milj. marek) na słynne niemieckie uniwersytety („Révue pédagogique“ r. 1905, № 6).

We Francji przyjął się typ t. zw. „Écoles Normales des maîtres d'écoles“.

W roku 1892 zarejestrowano 87 szkółek „normalnych“ dla mężczyzn (liczba uczniów 3.878) i 85 zakładów, kształcących nauczycielki (3.707 uczennic), ogółem 192 szkoły nauczycielskie.

W tymże roku liczono wykwalifikowanych „sił nauczycielskich“ (kobiet i mężczyzn) 102.506 przy ogólnej liczbie szkół początkowych 80,872 (w czym 13.613 prywatnych) i ogólnej liczbie mieszkańców 38,228.969.

Nie mam pod ręką danych, stwierdzających postępy szkolnictwa elementarnego we Francji; w każdym razie przypuszczać wolno, że od r. 1892 liczba szkół zarówno początkowych, jak i nauczycielskich wzrosła pokaźnie.

Klasyczny kraj nauczyciela „ludowego“, ojczyzna dwuch najśmielszych i najgłębszych promotorów reformy pedagogicznej, J. J. Rousseau'a i Pestalozzi'ego — Szwajcarja, posiada też stosunkowo najwięcej szkół początkowych i seminarjów nauczycielskich, znacznie więcej nawet, aniżeli Prusy.

Na trzy miljony mieszkańców istnieją w Szwajcarji aż 42 szkoły nauczycielskie (32 rządowe i 10 prywatnych).

Danych statystycznych co do seminarjów i szkolnictwa elementarnego w innych krajach nie przytaczam. Dla wyprowadzenia wniosków, co do liczby seminarjów, które założyć trzeba w Królestwie Polskim, wystarczą dane, zacytowane powyżej.

W Prusiech przypada *jedno seminarjum* mniej więcej na *dwieście tysięcy* mieszkańców i na 566 początkowych szkółek, we Francji *jedna „szkółka normalna“* lub *jedna szkółka przygotowawcza nauczycielek na dwieś-*

cie piętnaście tysięcy mieszkańców i *470 szkółek początkowych*, w Szwajcarji wreszcie *jedno seminarjum* (męskie lub żeńskie) *na 71 tysięcy mieszkańców i na 202 szkółki początkowe.*

Wobec tego w Królestwie Polskim z jego 10 miljonową ludnością i w stosunku do projektowanej liczby szkółek (około 30 tysięcy) trzeba założyć co najmniej jakieś *czterdzieści sześć* szkół nauczycielskich. Uwzględniając zaś przyrost naturalny ludności w ciągu lat, przypuśćmy 15, należy liczbę powyższą powiększyć *o dziesięć.*

Gdybyśmy zaś kiedyś, choćby w bardzo odległej przyszłości chcieli stanąć w jednym rzędzie ze Szwajcarją, to musielibyśmy się zdobyć nie na 46, lecz na *sto czterdzieści* (140) szkół „nauczycielskich".

W Niemczech i w Szwajcarji toczy się oddawna, od niedawna zaś i we Francji, spór o to, czy nauczyciel szkoły elementarnej winien posiadać wykształcenie uniwersyteckie, czy też może się bez niego obyć.

Wielu wybitnych pedagogów europejskich jest tego zdania, że aspiranci do stanu nauczycielskiego nietylko mogą, lecz mają obowiązek posiąść wykształcenie wyższe, uniwersyteckie, a to zarówno dla zdobycia szerszego światopoglądu, jak i dla przyswojenia sobie nauk (głównie psychologji fizjologicznej i psychologji dziecka[1]) w znaczeniu *fachowym* niezbędnych.

---

[1]) Na wszechnicach szwajcarskich i niemieckich psychologja wykładaną jest na wydziałach lekarskim i t. zw. filozoficznym; na ten drugi wydział zapisują się zazwyczaj przyszli „bakałarze". Na niektórych uniwersytetach, np. w Halli, Getyndze, Berlinie, Bazylei istnieją wszakże seminarja pedagogiczne, jako specjalne (wyższe) szkoły nauczycielskie.

Co się tyczy seminarjów, to coraz więcej rozpowszechnia się zdanie, że wychowańcom swym mają one dawać, prócz ogólnego wykształcenia w zakresie niemieckich wyższych szkół realnych *(Oberreal Schule)* jaknajwiększy zasób: 1) wiadomości teoretyczno-pedagogicznych, 2) *praktycznego doświadczenia*.

W tym celu przy bardzo wielu seminarjach istnieją szkółki początkowe, t. zw. *Uebungsschulen* dla praktyczno-dydaktycznych ćwiczeń. Szkółki owe mają takie same znaczenie, jak np. kliniki dla lekarzy, lub fermy doświadczalne dla agronomów. Seminarzyści pod kierunkiem wytrawnych pedagogów uczą zgromadzone w nich dzieci nietylko czytania, pisania, rachunków, nauki o rzeczach, lecz i t. zw. „przedmiotów“.

Po odbyciu tego rodzaju studjów nowoczesny „bakałarz“ w państwach zachodnio-europejskich jest *po pierwsze* człowiekiem wszechstronnie wykształconym, będącym w stanie uczyć początków wszystkich nauk ogólnie kształcących (historji, gieografji, nauk przyrodzonych i t. d.) lub mieć pogadanki popularne z zakresu tych nauk; *po drugie* wykwalifikowanym fachochowo pedagogiem, który nim zabrał się do uczenia, posiadł sztukę uczenia; *po trzecie* psychologiem, który wie, jak należy rozwijać młode umysły i wskutek tego nie popełni żadnego błędu pedagogicznego, nie będzie uczył przedwcześnie, czego nie należy uczyć, nie będzie kaleczył młodych mózgów przez zadawanie „na pamięć“ rzeczy niezrozumiałych, słowem nie dopuści się żadnej ze zbrodni, popełnianych przez nauczycieli nie specjalistów.

Utrzymują powszechnie, że trzeba dwuch warunków, aby praca nauczycielska wydawała dobre plony:

1) żeby nauczyciel znał się na rzeczy, 2) żeby się posługiwał dobremi podręcznikami.

Moim zdaniem, trzeba jeszcze i trzeciego warunku—żeby nauczyciel otrzymywał dobre wynagrodzenie. Wszędzie, w każdym kraju, gdzie pracę nauczycielską należycie oceniają, praca ta przynosi dobre rezultaty: lud staje się coraz oświeceńszy, w rezultacie zaś zwycięża inne narody na polu walki ekonomicznej, wyprzedza je w pochodzie cywilizacyjnym; przeciwnie tam, gdzie o nauczycieli nie dbają, gdzie im licho płacą—lud grzęźnie w ciemnocie i daje się innym wyprzedzić na każdym polu działalności.

Jako najbardziej może charakterystyczny przykład, należy wskazać na Francję.

Aż do ostatnich czasów nauczyciele francuscy otrzymywali bardzo niską płacę. (Może głównie dla tego, że mieli licznych „spółzawodników“ w osobach księży i zakonników).

Rewolucja wprawdzie zaopiekowała się dolą oświecicieli ludu, a i w czasach po rewolucyjnych dbano o nich.

T. zw. „Konwencja“ ustanowiła *minimum* płacy nauczycielskiej na 1.200 fr.

Późniejsze rządy zarówno królewskie, jak i cesarskie nic a nic o nauczycieli nie dbały.

Gdy słynny uczony i minister Guizot zapragnął zdać sobie sprawę ze stanu szkolnictwa początkowego we Francji, wysłał w podróż inspekcyjną 430 urzędników.

W roku 1864 deputowany Nogent-Saint-Laurent przypomniał w izbie o tym fakcie i w następujących słowach zdał relację z obserwacji i „wrażeń“ inspektorów: „Wogóle, szkolnictwo elementarne na wsi jest w stanie godnym pożałowania. Pomieszczenia szkolne są wstrętnie brudne, nie czyniące zadość najelementar-

niejszym przepisom higjeny. Ówdzie szkoła mieści się w śpichrzu, gdzieindziej urządzono w niej kurnik. W bardzo wielu miejscowościach w izbie szkolnej sypia nauczyciel wraz z rodziną. Co się tyczy tych ostatnich, t. j. nauczycieli wioskowych, otrzymują oni pensję, wystarczającą ledwie na wegietowanie—800 franków rocznie! Wskutek tego wielu z nich podejmuje się z konieczności zajęć, nie mających nic wspólnego z nauczaniem: jedni są organistami, inni dzwonnikami, a nie brak i takich, którzy spełniają funkcje—stróżów wioskowych".

Taki stan rzeczy trwał aż do końca drugiego cesarstwa i w rezultacie przyniósł to, że „Prusak spisał skórę Francuzowi".

A stało się to, jak wiadomo, za sprawą... „nauczyciela niemieckiego"; ale stało się tak nietylko dla tego, że ów nauczyciel „zna się na rzeczy", ale niewątpliwie i dla tego, że pracuje w warunkach umożliwiających dobrą pracę.

Dobre wynagrodzenie pracy nauczycielskiej w Niemczech jest niejako uświęcone tradycją. Wszak już Marcin Luter pisał:

„Wszystko złoto świata nie wystarczy, by wynagrodzić godnie dobrego nauczyciela".

Spółczesny zaś niemiecki nauczyciel „ludowy", poważany i kochany, otrzymuje też za swe trudy, jeśli nie „sowite", to przynajmniej w zupełności wystarczające na opędzenie potrzeb życiowych wynagrodzenie. Nauczycielska pensja roczna wynosi w Niemczech średnio około 2.000 marek (po miastach więcej). W kraju, jak Niemcy, posiadającym liczne stowarzyszenia i instytucje społeczno-ekonomiczne, (o jakich u nas nikomu się nie śniło!) ułatwiające oszczędny tryb życia, dwa tysiące marek znaczy prawie tyleż, co u nas dwa tysiące rubli.

Tak samo i w Szwajcarji. W ojczyźnie Tell'a bakałarze zarabiają po 1.800, 2.000, 2.500 franków rocznie, a nawet i więcej (zależnie od poszczególnych kantonów).

A u nas?

U nas nauczyciel szkoły początkowej, pozostający obecnie na żołdzie rządu rossyjskiego pobiera... 180 rs. *rocznej* pensji!

Nawet taki parjas wielkomiejski, jakim jest stróż warszawski, miewa zazwyczaj większe „dochody".

Komentarze chyba zbyteczne.

Powiadam tak: jeżeli w przyszłości nauczyciel wioskowy otrzymywać u nas będzie takie same za swą uciążliwą, wyczerpującą pracę wynagrodzenie, jak dotychczas, to niema co i myśleć o tym, ażeby lud nasz zyskał kiedykolwiek nieco wyższą kulturę umysłową.

Tak, boć wiadomo: *jaka płaca taka praca.* Raz wreszcie należy uznać społeczno-ekonomiczny dogmat w tym przysłowiu zawarty, a uznać go przedewszystkim w zastosowaniu do nauczycieli szkół początkowych.

Upłyną lat dziesiątki, nim w Królestwie Polskim działać zaczną nauczyciele tego pokroju, co na Zachodzie.

Rzecz prosta, że i ów osławiony „niemiecki nauczyciel" i prototyp jego—*nauczyciel szwajcarski*, nie zostali stworzeni odrazu. Tworzyły ich wieki i pokolenia, tworzyła praca umysłów najgłębszych, dusz najszlachetniejszych, praca, którą zapoczątkowali tacy ludzie jak J. J. Rousseau i Pestalozzi, prowadzili dalej Froebel, Basedow, Diesterweg i wielu, wielu innych.

Nierychło będziemy mieli nauczycieli takich, jak owi w Szwajcarji. Mimo to śpieszmy wkroczyć na

drogę, po której idą od wieków społeczeństwa europejskie, cywilizowane.

Moim zdaniem, chęć dorównania odrazu Europie byłaby niepraktyczną—niepodobna jednym susem wskoczyć na olbrzymią górę; natomiast widzę dwie drogi, które mogą nas doprowadzić do celu aczkolwiek nie jednakowo prędko. Praca winna się rozpocząć na obu drogach jednocześnie. Pochód cywilizacyjny po drodze dłuższej będzie trwał lat dziesiątki, wieki. Widzę na tej drodze dziesiątki tysięcy wzorowych szkółek i conajmniej setkę seminarjów nauczycielskich, kształcących pedagogów—psychologów, nie ustępujących swym kolegom z Zachodu.

Na drodze krótszej niema ani tak licznych szkółek początkowych, ani doskonałych uczelni nauczycielskich. Nauka dzieci odbywa się tymczasowo po chłopskich chatach, po dworach; zadanie kształcenia bakałarzy spełniają tymczasowe ***kursa pedagogiczne***.

Społeczeństwo, posiadające conajmniej 70% analfabetów, jest ciężko chore, jest jako paralityk, któremu kazanoby biec na wyprzódki z ludźmi zdrowemi. Ciężka choroba wymaga natychmiastowego leczenia, i w tym więc wypadku zamiast wyczekiwać lat kilka aż powstanie szereg seminarjów nauczycielskich i znowu lat parę aż wyjdą z nich zastępy wykształconych zawodowo pedagogów, sprobujmy chwycić się chociażby tymczasowych środków zwalczania groźnego cierpienia społecznego, bierzmy się niezwłocznie do pracy.

W społeczeństwie naszym istnieje niewątpliwie duży zasób sił intelektualnych niezużytkowanych; gdyby je zaprząc (wyrażenie nie tyle obrazowe, ile w danym razie zupełnie na miejscu) do pracy nauczycielskiej, to stosunkowo w prędkim czasie ów przerażają-

co wielki odsetek analfabetów uległby zmniejszeniu. Ale ludzie z wyższym wykształceniem wyjątkowo tylko chcieliby się podjąć pracy tak uciążliwej, tak..... „niepopłatnej“.

Któryżby z naszych młodych lekarzy, prawników, inżynjerów, choćby nawet wykształcenie jego nie przynosiło na razie odpowiednich „dochodów“, zechciał uczyć dzieci (w dodatku chłopskie) na wsi, „na wygnaniu“ za 30, 40, co najwyżej może za 50 rubli na miesiąc?

„Karjery“ praca nauczycielska nie zapewnia.

Byłoby jednak nad wszelki wyraz smutnym dowodem już nie ubóstwa duchowego, ale zwyrodnienia moralnego, kompletnego zaniku uczuć obywatelskich, gdyby się nie znalazła choć garstka ludzi uniwersytecko wykształconych, którzy wyrzekliby się pracy dla „rubli“, a podjęli pracę dla ideału społecznego dobra.

Nie wątpimy też, że znajdą się takie duchowo *zdrowe* jednostki, tacy *ludzie-obywatele* w pełnym tych słów znaczeniu i, oby ich jak najwięcej było!

Liczniejszy zastęp kandydatów do stanu nauczycielskiego znalazłby się wśród ludzi, posiadających jeno średnie wykształcenie.

Ale, że praca ich nie byłaby owocną, o ile nie poprzedziłoby jej odpowiednie przygotowanie, zdobycie wiadomości w znaczeniu *fachowym* niezbędnych, więc, prawie sama przez się powstaje myśl o konieczności zakładania przygotowawczych kursów pedagogicznych.

Na kursach takich osoby, posiadające średnie wykształcenie, uczyłyby się w ciągu 5-ciu miesięcy sztuki nauczania (czytania i pisania, nauki o rzeczach, rachunków, historji, gieografji, nauk przyrodzonych).

Przy kursach powinny koniecznie istnieć szkółki początkowe dla praktycznych ćwiczeń; wykład prowadzony być winien przez najlepsze nasze siły pedagogiczne; wreszcie nauka winna być bezpłatną..

Bezwątpienia, znalazłoby się bardzo wielu amatorów—nauczycieli wobec tego, że w chwili obecnej tysiące pozostaje bez zajęcia.

Gdyby więc grono ludzi dobrej woli, rozporządzających czasem i pewnym zasobem środków pieniężnych, podjęło niezwłocznie pracę zorganizowania dwudziestu przygotowawczych kursów pedagogicznych (połowa z nich, t. j. dziesięć funkcjonowałoby w Warszawie, a dziesięć po miastach prowincjonalnych) to stosunkowo w prędkim czasie możnaby wykształcić znaczny zastęp względnie niezłych pedagogów.

Nie byliby to oczywiście pedagodzy w rodzaju szwajcarskich, bo na wykształcenie skończonych nauczycieli-specjalistów potrzeba lat kilku, lecz w każdym razie możnaby im bez obawy powierzyć dzieło oświecania ludu.

Ponieważ na każdy kurs uczęszczać by mogło osób 60, zatym w ciągu roku dwadzieścia kursów kształciłoby na istotny pożytek kraju i ludu 2.400 nauczycieli. Koszta przypuszczalnie nie byłyby zbyt wielkie. Wszak niema potrzeby wznoszenia *ad hoc* gmachów; kursa znalazłyby pomieszczenie w lokalach wynajętych.

Umieszczaniem elewów zajęłyby się kancelarje kursów; że zaś bardzo wiele gromad wiejskich oddawna pragnie mieć na wsi nauczyciela, a dotychczas obywało się bez niego nietylko wskutek istniejącego zakazu uczenia, lecz i wskutek istotnego braku fachowych nauczycieli „ludowych", więc można mieć pewność, że wychowańcy kursów z łatwością otrzymywaliby posady.

Nie ulega też wątpliwości, że właściciele większych posiadłości ziemskich poczują się do obowiązku kształcenia dzieci swych oficjalistów.

Oddawna już lud łaknie oświaty. Dziś zatym, gdy społeczeństwo, a w nim ta cząstka, która nadaje dyrek-

tywę życiu społecznemu, inteligientny ogół, ma do pewnego stopnia możność zadość uczynienia pragnieniu ludu, byłoby zaprawdę błędem niepowetowanym, który mściłby się w sposób straszny na pokoleniach przyszłych, zaniedbanie zaspokojenia owych pragnień.

Projekt powyżej *naszkicowany* może się spotkać z jednym zarzutem, z tym mianowicie, że poziom ogólnego i fachowego wykształcenia wychowańców kursów nie będzie zbyt wysokim.

Jest to zarzut zbyt poważny, żebym go nie miał przewidzieć.

Ale powtarzam: kursy pedagogiczne nie będą mogły kształcić skończonych nauczycieli szkół początkowych i wcale też tego zadania spełniać nie mają. Na razie idzie głównie o wykształcenie w możliwie krótkim czasie, możliwie najliczniejszego zastępu ludzi, będących w możności wypowiedzieć skuteczną walkę analfabetyzmowi mas ludowych, do takiej zaś walki wychowańcy kursów po odbyciu kilkumiesięcznych studjów specjalnych pod kierunkiem najlepszych pedagogów krajowych będą, jak sądzę, zupełnie dostatecznie przygotowani. I dla tego śmiem nie wątpić, że projekt powinien zyskać poparcie.

Ale na tym praca podjęta w celu oświecenia ludu polskiego nie może już być ukończona. Społeczeństwo nie może zadowolnić się zorganizowaniem czasowych przygotowawczych kursów pedagogicznych, ale musi jednocześnie stwarzać specjalne uczelnie pedagogiczne, t. j. seminarja z kursem kilkoletnim, z programem najlepszych tego rodzaju uczelni zagranicznych, z uwzględnieniem warunków i potrzeb krajowych.

Wychowańcy średnich zakładów naukowych są ze względu na poziom wykształcenia ogólnego niezłym materjałem nauczycielskim. Ażeby jednak z ludzi tych uczynić nauczycieli szkół początkowych nietylko *de nomine*, należy i trzeba koniecznie dać im możność zdobycia wykształcenia specjalnego nauczycielskiego. Najprostszą zaś drogą do tego są ćwiczenia praktyczne w szkołach początkowych (t. zw. Uebungsschulen).

Kursa pedagogiczne, które, jak się wyżej rzekło, mają spełnić zadanie *tymczasowego* kształcenia nauczycieli, muszą zatym istnieć w połączeniu ze szkołami początkowemi.

Typem szkoły początkowej, mogącej służyć za „teren ćwiczeń“ dla kandydatów do stanu nauczycielskiego jest szkoła trzyklasowa (dla dzieci od lat 7—8 do 10—12) *lecz o sześciu półrocznych oddziałach*; w zakres programu której wchodzą następujące „przedmioty“: Nauka o rzeczach, nauka czytania i pisania, język polski, arytmetyka, gieografja fizyczna i polityczna, wykładana oczywiście sposobem rozumowo-poglądowym, gieografja Polski szczegółowa (w wyższej klasie), historja powszechna w bardzo elementarnym zakresie, historja Polski, wykład zasadniczych wiadomości z dziedziny nauk przyrodniczych (bez podziału na poszczególne nauki), wreszcie gimnastyka i śpiew.

Z pełną świadomością tego, co czynię, wyłączam z programu początkowej *szkoły cwiczeń* tak samo, jak wyłączyłbym z programu wszystkich wogóle szkół „ludowych“ wykład religji, a to z następujących względów: lud polski jest sfanatyzowanym religijnie do granic ostatecznych. Niepodobna wprost wyobrazić sobie, ażeby ludzie wogóle mogli mieć większego „ćwieka religijnego“, jak mają ludzie w Polsce. (Jaskrawym i bardzo smutnym dowodem—„Marjawityzm“

i jego skutki). A jakiż z tego rezultat? Czy prawdziwy obłęd religijny, na który choruje sumarycznie cały lud polski, czyni go lepszym? (Co prawda śmieszne to pytanie, bo czyż obłęd może ludzi czynić lepszemi?) Z głębi duszy odpowiadam: *Nie—ani trochę!* Szczytne bezwątpienia nauki religji Chrystusowej nie wywierają żadnego wpływu na dusze, *nie przyczyniają się zgoła do złagodzenia nadmiernie ostrych* form walki życiowej. Atmosfera obskurantyzmu religijnego, w której lud nasz bytuje, wywiera wpływ jedynie ujemny, ogłupia ludzi, a zarazem utrudnia i tak już niezmiernie trudną sprawę krzewienia oświaty.

Otóż, szkoła nie może i nie powinna przyczyniać się do ogłupiania ludzi, bo ma oświecać ich. Nie bójcie się! Stopniowe rugowanie nauki religji ze szkół nie osłabi ludu, przeciwnie, uczyni przyszłe pokolenia silniejszemi, zbliży je do ideału człowieka cywilizowanego, który może wierzyć w potęgę twórczą, zwać ją „Bogiem“, ale *nie może wierzyć* w dogmaty religijne.

Kandydaci do stanu nauczycielskiego, uczęszczający na kursa, podzieleni na grupy biorą udział we wszystkich lekcjach, zajęciach, grach i zabawach uczniów „szkoły ćwiczeń“. Każdy „kursista“, („kursistka“) ma mieć obowiązkowo codzień jeden wykład (codzień z innego przedmiotu). Na początku półrocza „kursista“ wzoruje swe wykłady na wykładach nauczycieli, kierujących szkołą ćwiczeń, stopniowo jednak, przyswaja sobie metody nauczania i, technikę uczenia, porzuca system *naśladownictwa,* starając się coraz bardziej o *samodzielność* swego wykładu, tak, żeby pod koniec półrocza mógł wykładać zupełnie samodzielnie.

Samo się przez się rozumie, że ci z uczęszcza-

jących na kursa, którzy pod koniec półrocza nie będą zdolni uczyć samodzielnie, nie wykażą tym samym kwalifikacji na nauczycieli szkół początkowych. Będą oni mogli, o ile naturalnie zechcą, uczęszczać na kursa w ciągu następnego półrocza i jeżeli pod koniec tegoż okażą się już należycie przygotowanemi do samodzielnego uczenia w szkołach elementarnych, to zostaną „wyświęceni“.

W „szkole ćwiczeń“ „kursiści“ biorą również udział w przesłuchiwaniu dzieci i udzielaniu im objaśnień—wszystko pod kierunkiem nauczycieli

Wreszcie dla „kursistów“ zostają zorganizowane wieczorowe wykłady teoretyczne, np. pomiędzy 5-tą a 8-mą po południu. Na tych ostatnich wykładają ci sami nauczyciele, co w szkole ćwiczeń i w ten sposób, że każdy z nich „przechodzi“ w ciągu półrocza cały „kurs“ (choćby paroletni) wykładanego przez siebie przedmiotu. Mógłby ktoś zarzucić, że „kursiści“ nie będą w stanie przyswoić sobie w ciągu półrocza szkolnego, (t. j. pięciu miesięcy) całego zakresu nauk, wykładanych w „szkole ćwiczeń“ w ciągu lat czterech. Ale zarzut taki byłby bezpodstawnym. Przecież wykładane („w szkole ćwiczeń“ i na kursach wieczornych) „przedmioty“, *nie będą* dla wychowawców kursów *nowością co do treści*—jako wychowańcy średnich zakładów naukowych uczyli się tych przedmiotów i to w znacznie obszerniejszym zakresie, *jeno co do metody*, t. j. sposobu i porządku wykładu.

Półrocze szkolne (pięć miesięcy) powinno wystarczyć na przyswojenie sobie metod nauczania elementarnego, jak również i na zdobycie techniki uczenia, przynajmniej dla większości; ci zaś, którzy w ciągu półrocza nie przyswoją sobie metod i techniki, będą musieli, o ile naturalnie zechcą, poświęcić czas dłuższy: dwa, nawet trzy półrocza.

Jest nader pożądane, żeby „szkoły ćwiczeń“ były w pełnym słowa znaczeniu — wzorowemi; warunek konieczny—uczyć w nich powinny najlepsze nasze siły pedagogiczne.

D. Żółtyński.

M. FALSKI.

Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich.

Artykuł niniejszy stanowi wyciąg z odczytu, napisanego przed paru laty na podstawie danych ankiety, zebranej w drugiej połowie roku szkolnego 1903/4 śród uczniów starszych klas szkół średnich, polaków, z miast Litwy i Rusi.

Kwestjonarjusz objął dwa działy: pierwszy poświęcony szkole i samouctwu zawiera 45 pytań (w tej liczbie kilka pytań natury ogólnej); dział drugi w 43 pytaniach rozpatruje rozwój fizyczny młodzieży.

Dla odczytu (przeznaczonego dla uczniów) korzystałem z 99 odpowiedzi na kwestjonarjusz, zebranych w siedmiu miastach w ilości: 1) 26, 2) 38, 3) 1, 4) 8, 5) 8, 6) 3, 7) 15.

Statystyka, oparta na tak nielicznych danych, zwłaszcza przy niedokładnościach, popełnianych przez nieprzyzwyczajonych do rzeczowych odpowiedzi uczniów, pewną nie jest, niemniej jednak wobec braku obszerniejszych badań, szkic niniejszy może być ciekawym przyczynkiem do zapoznania się z życiem młodzieży. Ten wzgląd skłonił mnie do ogłoszenia niektórych kart z odczytu.

Stosując się do układu kwestjonarjusza, rozpatrzę najpierw stosunki szkolne (mowa o szkole rządowej), potym umysłowy i następnie fizyczny rozwój uczniów.

Szkoła.

Na ankietę odpowiadali uczniowie klas od 3-ej do 8 włącznie, przeważna część rekrutowała się z klas 5-ej i 6-ej. Uczniów szkoły realnej—59, klasycznej—31, handlowej—8, miejskiej—1. Wiek przeważający—16—19 lat, (84%, z pośród odpowiadających).

Pierwsze pytanie ankiety o stosunku uczniów do nauki szkolnej jest następujące: „jakich przedmiotów szkolnych uczy się najchętniej i dlaczego? które z przedmiotów szkolnych uważa za najmniej zajmujące i oddaje się im niechętnie, — czy też wogóle przedmiotów szkolnych nie traktuje poważnie i dlaczego?“

Z wyjątkiem kilku, wszyscy odpowiadający zaznaczają niechęć do nauki języków obcych; przedmioty, najchętniej widziane, to matematyka, fizyka, przyroda, niekiedy gieografja i historja. Wyróżnienie nazwanych przedmiotów uczniowie przypisują zdolnościom specjalnym, często lepszemu wykładowi, np. „uczy się chętniej matematyki, inne są wstrętnie wykładane i wzbudzają wstręt“; wielu uczniów wskazuje powód praktyczny „w życiu będzie potrzebne“; o matematyce spotykamy niekiedy zdanie „wymaga nie kucia, a rozumowania“.

W sprawie poważnego lub niepoważnego traktowania przedmiotów, wykładanych w szkole, dowiadujemy się, iż 6-iu traktuje poważnie, 20 niepoważnie, inni wyraźnych odpowiedzi nie dali. Z tych cyfr widzimy, że uczniów poważnie traktujących nauki szkolne jest przeszło 3 razy mniej, niż odnoszących się do nich lekceważąco.

Następstwa tych stosunków są fatalne. Uczeń rodzicom pokazuje nie wiedzę, a stopnie; pedagogom, o ile się da, kłamstwa. Z dalszych pytań kwestjonarjusza dowiadujemy się, że na 100 uczniów: 60 pisze ćwiczenia „przeważnie samodzielnie“, 23 jako normę uprawia „ściąganie“, 17—„ściąga, ale nie zawsze”, t. j. nie uważa jeszcze „ściągania“ za normę dla siebie. Dawane do domu zadania z matematyki, przedmiotu wyróżnianego i uznawanego przez większość, odrabia na 100: samodzielnie—65, „ściąga“—28 i 8 należy do „ściągaczy“ niezdecydowanych. Czyli, że liczba tych, dla których trybem przeważającym jest samodzielne odrabianie prac gimnazjalnych, wynosi 60—66% ogółu; natomiast przeszło $^1/_3$ część uczniów wprawia się jedynie w technikę przepisywania, co przez opinję koleżeńską jest najzupełniej sankcjonowane.

Badając zainteresowanie uczniów naukami szkolnemi, kwestjonarjusz osobno pyta o nauki przyrodnicze. „Zajmują“ one—49 uczniów (z nich znaczna ilość podkreśla „bardzo“); nie zajmują — 18, z pośród ostatnich 12 wyjaśnia, że powodem tej obojętności jest zły nauczyciel, zły podręcznik, suchy wykład—i tylko kilku przyrodniczych nauk jako takich nie lubi. Widzimy, że nawet przy dzisiejszym programie i metodzie wykładu, t. zw. „historji naturalnej“, wzbudza ona zainteresowanie śród 75% uczniów. Niektórzy uczniowie przechodzą nauki przyrodnicze poza szkołą, jeden z uczniów mówi, że dają one dużo materjału do myślenia. Widzimy zatem w łonie młodzieży silny prąd ku poznaniu otaczającego świata, przez szkołę dotąd należycie nie uwzględniany.

Korzyść, jaką odnoszą uczniowie z wykładu nauczycieli, określa pytanie: „Czy podręczniki służą mu tylko do powtórzenia wykładu nauczyciela, czy też

do zrozumienia przedmiotu?" Otrzymujemy cyfry następujące:

Służą do zrozumienia przedmiotu dla	35	uczniów
„ powtórzenia „	31	„
Stałej normy niema, zależy od przedmiotu, nauczyciela, i in.	22	„
Nie dało odpowiedzi	11	„

Widzimy, że 40% uczniów nie odnosi korzyści ze słuchania wykładów, bo ich nie rozumie. I zaledwie 35% uczniów normalnle z wykładów korzysta. Biorąc pod uwagę znaczną ilość tych uczniów, którzy niektóre wykłady rozumieją, niektórych nie rozumieją, wnosić możemy, że przeciętnie przeszło 50% uczniów z wykładów korzyści nie odnosi.

Na pytanie kwestjonarjusza: „czy łatwo pojmuje wykład nauczyciela?" otrzymujemy odpowiedzi: — 58 łatwo, 10—trudno (z nich dwuch zaznacza jako przyczynę złych nauczycieli), inni dali odpowiedzi niewyraźne, lub nie odpowiedzieli wcale. Otóż z cyfr 8—10 na 68 widzimy, że z trudem pojmujących wykład jest mniej niż 15%. Słowem, faktu niekorzystania z wykładów w szkole nie należy przypisywać nieudolności uczniów, winni są tu nauczyciele, nieumiejący wykładać. Uczniowie zaznaczają to na każdym kroku, czytamy więc: „naszego belfra i Salomon by nie zrozumiał", lub „dobrych wykładów słucham z przyjemnością i bardzo łatwo pojmuję, ale dobry wykład w teraźniejszej szkole to rzadki przysmak", i t. p. W najgorszym więc razie 10—15₀/⁰ uczniów nie odbiera korzyści z wykładów dla tego, że wykład z trudnością rozumie, zaś trzy razy tyle nie korzysta z winy nauczycieli. Z pośród nierozumiejących wielu stwierdza, że wykład dla nich jest za prędki.

Odpowiedź jednego ucznia: „w szkole nigdy nie słucham wykładów, bo nauczyciele źle wykładają", dob-

rze wyraża ogólny stan rzeczy. Skoro uczeń uświadomi sobie, że wykłady są wogóle złe, przestaje starać się o uwagę i choć częściowe rozumienie wykładu.

Odpowiedź uczniów na pytania: „ile godzin przeciętnie zużywa na uczenie się lekcji szkolnych i czy w tym czasie przygotowuje wszystkie?", podałem za pomocą 3 schematów.

Schemat I wykazuje ilu uczniów przypada na każdą poszczególną normę godzin nauki. Odpowiedziało uczniów 90. Przeciętna ilość czasu na naukę domową wykazuje 2,87 godziny dziennie. Postać krzywej na schemacie I zwraca uwagę na stosunkowo znaczne skupienie uczniów około normy 2 — 3 godzin nauki dziennie, mianowicie 47% wszystkich uczniów, jak również na pokaźną ilość uczniów z normą 4 — 5 godzin (ci stanowią 26%). To naprowadza na myśl o istnieniu dwuch różnych zgrupowań uczniów, inaczej dwuch odrębnych trybów uczenia się młodzieży gimnazjalnej — jednego, związanego z ilością 2—3 godzin i drugiego odpowiadającego 4—5 godzinom. Dla wyjaśnienia powodów takiego stanu rzeczy zbudowałem dwa następne schematy (na rysunku schemat II i III). *Pierwszy* bierze pod uwagę tylko tych uczniów, którzy przygotowują się do wszystkich lekcji (schemat II); drugi zaś obejmuje uczniów uczących się niektórych tylko lekcji (schemat III).

Z rysunków widoczne są wnioski następujące:

1) Istnieją dwie normy godzin nauki, odpowiadają one przygotowywaniu wszystkich lub nie wszystkich lekcji.

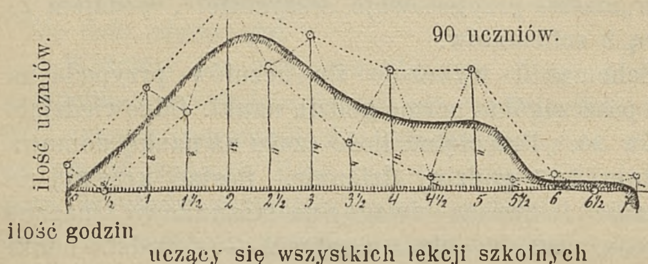
2) 2—3 godziny dziennie jest normą dla uczniów, uczących się nie wszystkich lekcji (średnio 2,2 godziny.

3) 4—5 godzin dziennie stanowi normę dla uczniów, uczących się wszystkich lekcji szkolnych.

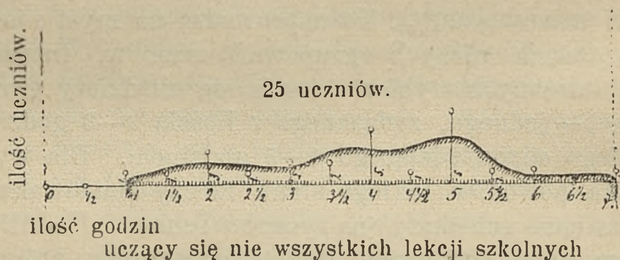
4) Biorąc ilościowy wzajemny stosunek tych dwu

grup, przygotowujący wszystkie lekcje stanowią 40°/₀, przygotowujący nie wszystkie 60°/₀.

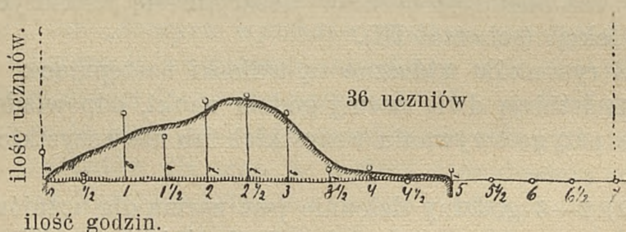
5) Wcale lekcji nie uczy się 3,3°/₀ ogółu.



uczący się wszystkich lekcji szkolnych



uczący się nie wszystkich lekcji szkolnych



Widzimy, że dla nauczenia się wszystkich lekcji, uczeń średnio zdolny potrzebuje 4—5 godzin, lecz ta-

kich jest mniejszość. Większość stanowią ci, dla których normą jest przygotowywanie nie wszystkich lekcji, poświęcają oni na naukę w domu od 2 do 3 godzin. Owe 2—3 godziny jest normą, wystarczającą dla wymagań szkolnych, czyli jest to uczenie się „udowletworytielno".

Sądzę, gdybyśmy mieli cyfry, okazałoby się, że liczba pracujących podług normy wyższej (t. j. 5 godz.) jest procentowo większą w młodszych klasach, niż w starszych. Z danych, które mam pod ręką, korzystać na udowodnienie tego twierdzenia nie mogę dla małej ich liczby (klasy młodsze całkiem nieobjęte), przytoczę wszakże wypowiedzenie się jednego z uczniów: „do czwartej klasy włącznie zużywałem cały czas na przygotowywanie lekcji. Dalej zaś poświęcałem na ich przygotowywanie tylko godzinę. Uczyłem się tych lekcji, których w klasie nie mogłem przygotować". Podobnych odpowiedzi spotykam kilka. Rzecz oczywista. Szkoła dzisiejsza stawia nadmierne wymagania co do ilości pracy; uczniowie w niższych klasach usiłują wydołać, nużą się, wyczerpują, zresztą ułatwia tu ostateczne rozwiązanie wyrabiający się stopniowo krytycyzm względem szkoły — i w końcu uczniowie zarzucają system sumiennego traktowania nauki szkolnej; uczą się jedynie wtedy, gdy obliczą, że będą pytani przez nauczyciela, i tych tylko przedmiotów, z których mogę być pytani. W ten sposób zatracają ciągłość w pobieranych wiadomościach, zmuszeni są „kuć". Głównym winowajcą tych stosunków jest niewątpliwie sama szkoła. Nie będę nawet wchodził w treść nauki, wezmę tylko dwa wymagania szkoły: 1) siedzenia i uważania w ciągu 5-ciu z rzędu godzin dziennie, 2) uczenia się w domu codzień 4—5 godzin, czyli razem 9 — 10 godzin dziennie pracy umysłowej. Spotykamy niekiedy głosy, że praca w domu nie wy-

maga tak silnego napięcia myśli—nasze fakty wyraźnie temu przeczą. Widzieliśmy bowiem, że ilość uczniów, którym podręczniki służą nie do zrozumienia, a tylko do powtórzenia wykładu nauczyciela, wynosi 35%, to znaczy, jest poważną mniejszością. Szkoła więc wymaga codziennie 9 — 10 godzinnej natężonej pracy umysłowej. Nie biorę tu pod uwagę ani korepetycji, ani innych zajęć nieodzownych nieraz dla młodzieży uczniowskiej. Samo wymaganie 10 godzinnej pracy umysłowej od młodzieży w wieku 14 — 20 lat, jest dziś anachronizmem.

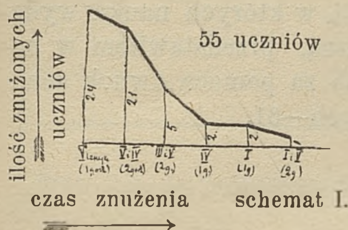
Prąd samoobrony młodzieży wobec wymagania 10 godzinnej pracy staje się żywiołowym. Poziom wymagań ze strony nauczycieli w wyższych klasach stopniowo się obniża, jest to właśnie ustępstwo, czynione na skutek żywiołowego parcia ze strony młodzieży.

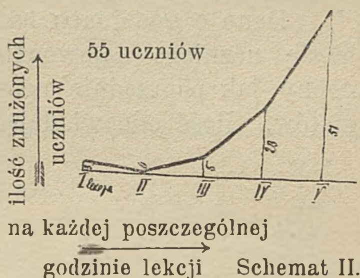
Odrabianie lekcji kosztem 2—3 godzinnej pracy jest, jakeśmy widzieli, najpospolitsze. Wówczas uczeń pracuje 5 godzin w gimnazjum i 2—3 godziny w domu, czyli w sumie 7—8 godzin dziennie. Przypuszczam, że cyfra ta 7—8 godzin dziennej pracy wskazuje maximalną normę dla przeciętnego ucznia (przy obecnych warunkach nauki.

Pewne światło na przebieg pracy ucznia w szkole rzuca pytanie: „podczas której lekcji czuje największe znurzenie (senność, ociężałość myślenia)? Podczas których godzin wykładu może najlepiej uwagę skupiać, a kiedy najmniej. W jakich godzinach szkolnych praca umysłowa wydaje mu się najowocniejszą?“

Godziny znużenia podało 72 uczniów; 16 z nich zamiast wskazać kolejne godziny lekcji, t. j, pierwsza, druga, trzecia i t. d., wymienia jakość lekcji, przedmiot, który najbardziej wyczerpuje (nawiasem mówiąc, ogromnie przeważającą ilość głosów otrzymały w tym razie języki obce); nadmienił, że znużenie czuje na 1, 2, 3

lekcji „jeśli w nocy długo siedział“. Otóż 17 powyższych odpowiedzi muszę pominąć—pozostaje do rozpatrzenia 55 odpowiedzi. Buduję dla nich dwa schematy.





Schemat I wykazuje, że na 100 uczniów odczuwa znużenie na jednej tylko V lekcji — 44, na dwuch IV i V—35, pozostali 21 uczniów mają inne godziny znużenia (mianowicie lekcje III i V, IV, I i V). Z tegoż schematu widzimy, że na 100 uczniów znużenie odczuwać będzie podczas całodziennych lekcji w szkole, tylko godzinę—52, i dwie godziny—48.

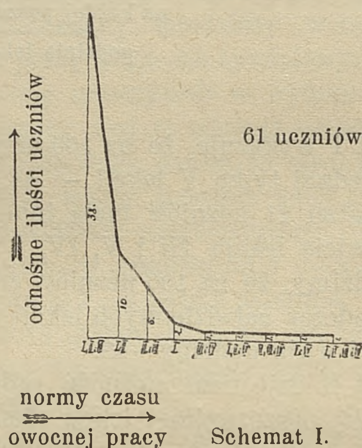
Schemat II daje nam możność sądzenia, ilu uczniów na każdej poszczególnej lekcji odczuwa znużenie. Wyrażając to w odsetkach, otrzymujemy:

na 100 uczniów	jest znużonych	na lekcji	1— 6-ciu
„	„	„	2— 0
„	„	„	3— 9
„	„	„	4—42
„	„	„	5 — 93

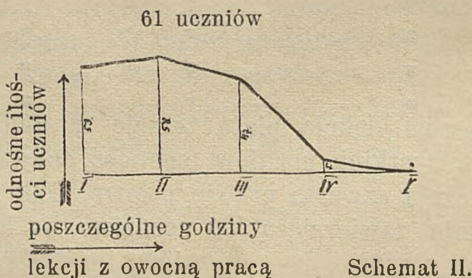
Słowem, lekcja piąta zastaje w stanie znużenia niemal wszystkich uczniów (senność, ociężałość myślenia) a lekcja czwarta prawie połowę. Tak iż na klasę, przeciętnie zawierającą 30 uczniów, na lekcji piątej czuwa co najwyżej 2—3 uczniów, inni są senni i myś-

leć normalnie nie mogą. Pomimo to nietylko nie zaniechano lekcji piątej, lecz, jakby na ironję, w tych godzinach odbywają się często lekcje matematyki, historji, języków starożytnych, które to przedmioty wymagają największej ilości pracy umysłowej.

Dane o godzinach lekcji, w których nauka wydaje się uczniom najowocniejszą, przedstawiłem w podobny jak poprzednie sposób za pomocą dwuch schematów. Ilość odpowiadających—61.



Schemat I.



Schemat II.

Schemat I daje możność ułożenia następującej tabliczki:

	Podłng badań Błażka[1]) (Godziny pracy uczniów)		Podług danych kwest. (Godziny owoc. pracy)	
Przez 5 g. dz. pracuje na 100 uczn.	0		0	
„ 4 „ „ „	17		2	
„ 3 „ „ „	55	uczniów	65	uczniów
„ 2 „ „ „	17		30	
„ 1 „ „ „	11		3	

Z powyższej tabliczki widzimy, że zamiast 500 godzin wymaganej od 100 uczniów pracy dziennej, pracują we Lwowie podług Błażka 278 godzin, u nas 266, t. j. nakład pracy uczniów mniej więcej ten sam, 53% czasu idzie na pracę owocną i 47% traci się bezowocnie.

Ze schematu II widzimy, jak niemal jednogłośnie uznane są przez uczniów za najbardziej wartościowe dla pracy godziny od 9 do 12 rano godzinę IV szkolną wymienia tylko 8 na 100, godziny V nikt nie przytacza. Pauzy pomiędzy lekcjami bynajmniej nie dla wszystkich są chwilami odpoczynku; podczas pauz: 3

---

[1]) Z psychometr badań B. Błażka, dokonanych w r. 1898/9 (patrz: „Z psychol. i fizjologji wychowania“ wydawn, „Wiedza i życie“).

„gawędzi“,33 — używa ruchu i 40 — powtarza lekcje. Z liczby używających ruchu, kilku się gimnastykuje lub mocuje z kolegami, co prawda, niekiedy w sposób godny zaznaczenia; spotykamy bowiem wyszczególnienia: „bije żydów“, lub „jeździ po pyskach kolegów“ (to ostatnie mówi 18-letni uczeń 7-ej klasy realnej szkoły, t. j. taki, który otrzyma za kilka miesięcy „patent dojrzałości“), tego rodzaju odpowiedzi podano jeszcze parę! Wracając do rzeczy, widzimy, że 53% uczniów, czyli przeszło połowa nawet podczas pauz nie używa odpoczynku, a powtarza lekcje, i są to dla nich chwile najintensywniejszego z pewnością napięcia uwagi i myśli. Na zapytanie, czy wówczas nie odczuwają trudności w myśleniu, większość (13 na 11) uskarża się na nie, niektórzy dodają „bardzo“. Stwierdzamy, że większość młodzieży nie posiada wolnych pauz pomiędzy lekcjami i pracuje bez wytchnienia 5 godzin.

Nic dziwnego, że ze szkoły wraca uczeń do domu zupełnie wyczerpany. Na pytanie: „czy w domu przy uczeniu się lekcji często zdarzają się wypadki bezwiednego odbiegania myślą od treści, czy często łapie siebie na t. zw. „zamyślaniu się“, patrzeniu w okno, i t. p.“, otrzymujemy: często—30; rzadko—41; nigdy—18. Ta mechaniczna praca odzwierciadla się w metodzie pisania wypracowań dla gimnazjum. Na pytanie „czy przed rozpoczęciem pisania obejmuje myślą treść tematu, rozważa ją i dopiero potym pisze, czy więcej mechanicznie wylewa na papier, co mu do głowy przychodzi?“, 35 wypowiedziało się za pisaniem mechanicznym i 44 za obmyślaniem pisanego, z tych ostatnich wielu mówi, że „obmyśla plan tematu, a potym pisze“; można przypuszczać, że pisanie planu odpowiada często jedynie formalnym wymaganiom szkoły. To też stosunek 35 piszących mechanicznie do 44 rozmyślających uprzednio nad treścią uważać należy za minimum istotnego

stanu rzeczy. Wynosi ono 42%, czyli na 100 uczniów conajmniej 42 pisze ćwiczenia mechanicznie.

Jedno z pytań kwestjonarjusza mówi nam o rozmieszczeniu typów pamięciowych śród uczniów. Pytanie brzmi: „czy uczy się głośno czy pocichu, sam czy wspólnie z kolegami i dla czego tak robi?“

uczy się	po cichu—	51	uczniów
„	głośno	36	„
„	±	8	„

Motywowano ten lub ów sposób—„łatwiej“, „tak się przyzwyczaił“. Względnie możemy przyjąć typ uczących się po cichu—za wzrokowców i głośno—za słuchowców, ± —oznacza brak wyraźnej przewagi jednego typu pamięciowego nad drugim.

W tym przypuszczeniu, posiada na 100 uczniów:

pamięć	wzrokową	53	uczniów
„	słuchową i ruchową	37	„
„	niezindywidualiz.	10	„

Widzimy przewagę liczebną wzrokowców. Szkoła, dopóki nie uwzględnia grup indywidualnych, powinna przynajmniej mieć na uwadze większość. Dzieje się jednak inaczej. Dość wziąć pod uwagę chociażby system nauki pisania: wzrokowcy oczywiście unikać powinni widoku wyrazów błędnie napisanych, „system“ zaś szkolny polega na pisaniu z błędami, które dopiero po napisaniu zostają poprawiane. Chcąc się zastosować do wymagań pamięci wzrokowej, należy wpierw z ucz niami omawiać ortografję każdego wyrazu, żeby odrazu pisali bez błędów.

Mamy dwa pytania w kwestjonarjuszu, dotyczące rozkładu pracy w ciągu dnia. Jedno zapytuje, kiedy jest łatwiej się uczyć, zrana czy wieczorem;

drugie — czy rano powtarza lekcje, czy nie. Wynik odpowiedzi:

łatwiej uczyć się	wieczorem	17	uczniom
„	zrana	42	„
„	obojętne (±)	9	„
powtarza lekcje	zrana	23	uczniów
nie powtarza	„	62	„
(±)	„	3	„

Widzimy, że uczyć się zrana łatwiej jest niż wieczorem dla 63% uczniów—z drugiej zaś strony uczący się zrana wynoszą zaledwie 26% ogółu, czyli że postępuje się tu wbrew własnej naturze. Na zapytanie, czy uczniowie podlegają podczas wydawania lekcji silnej emocji, mącącej normalność myślenia, dowiadujemy się, że podlega jej 25, nie podlega 45; inni dali odpowiedzi niewyraźne, lub nie odpowiedzieli wcale. Jako powód emocji wymienia wielu obawę o stopień, niektórzy wymieniają wstyd przed kolegami, przychodzenie na myśl rzeczy zgoła związku z przedmiotem nie mających.

Na pytanie: „czy nie używa kawy czarnej, mocnej herbaty jako podniety, zwłaszcza podczas egzaminów?“, dowiadujemy się, że 10 uczniów używa (częściej herbata niż kawa) i 77 nie używa. Czyli używający podniet stanowią mniej więcej 10 — 13% ogółu (niektórzy tu nie zaliczeni dali odpowiedź ±); kilku uczniów używa tych napojów w dużej dozie, np. jeden stale co drugi dzień wypija szklankę kawy czarnej.

Kwestjonarjusz zapytuje o stosunki koleżeńskie w klasie; znaczna część uczniów odpowiada: „z polakami dobre, z rosjanami złe“.

Antagonizmy narodowościowe były odbiciem stosunków i haseł, nurtujących polską i rosyjską burżuazję, dziś jednak, o ile wiem, powstał w łonie młodzieży silny prąd ku wyrównaniu tych stosunków.

Życie umysłowe młodzieży nie objęte szkołą.

Zacznę od pytania: „czy czuje potrzebę kształcenia się poza programem i wymaganiem szkoły i czy w tym kierunku pracuje?“ Tylko 4-ch odpowiedziało „nie czuje“, jeden $\pm$, a 87 wypowiedziało się za odczuwaniem potrzeby samokształcenia; niektórzy dodawali „bardzo“; z pośród tych 87-iu, odpowiedziało 48-iu, że nad sobą pracują, 14—pracują „ale mało“, i 3 nie pracują. Przytoczę niektóre motywy: „pracuję tylko w kierunku religijnym i nacjonalistycznym“, „nad językiem polskim i parę szerszych, np.: „to co przechodzimy w szkole bardzo mało nam daje i zanadto jednostronnie kształci, a ponieważ dążeniem wszystkich powinno być wykształcenie wszechstronne—pracuję nad sobą aby stanąć na najwyższym poziomie wiedzy, o ile będzie to w mojej mocy“, lub: „bezwarunkowo czuję, że gdybym poprzestał na tym, czego się nauczę w szkole, to zostałbym marnym filistrem. „Pracuję“. Widzimy, że 95% młodzieży „czuje potrzebę kształcenia się poza programem szkoły“, a z nich tylko $4^1/_2$% nie realizuje tych potrzeb.

Na pytanie: „nad jakiemi kwestjami, (np. wierzenia religijne, sprawiedliwość, miłość bliźniego, małżeństwo, wojna, niewolnictwo, rządy, niepodległość, socjalizm, odkrycia naukowe, dola robotników, zjawiska przyrody i t. p.) zastanawiał się dłużej, w którym roku życia i z jakiego powodu?“ otrzymujemy cyfry następujące:

Religijne	45	uczniów
Niepodległość	35	„
Sprawiedliwość	32	„
Socjalizm	30	„
Wojna	29	„
Dola robotników	28	„
Rządy	28	„
Zjawiska przyrody	27	„
Odkrycia naukowe	22	„
Niewolnictwo	22	„
Małżeństwo	20	„
Miłość bliźniego	19	„
Żadne	3	„

Prócz powyższych wymieniono jeszcze różne kwestje. Przytoczę podane przez kilku uczniów sprawozdania ze stopniowego rozwoju zapatrywań na różne kwestje, które ich zajmowały:

1) Wierzenia religijne zajmowały mnie w 14—15 roku, bo widziałem kolegów starszych niewierzących. W 16 i 15 zajmowałem się etyką płciową, myślałem o małżeństwie wogóle. Zawsze zajmowały mnie sprawy narodowe, stosunki koleżeńskie, oświata ludowa, od kilku lat socjalizm".

2) „Już w 14 roku życia zastanawiałem się nad temi kwestjami oprócz rządów i socjalizmu, a o dwie ostatnie potrąciłem dopiero w szesnastym roku życia. Powód książki".

3) „W najmłodszych latach patryjotyzm, ale to wprost fanatyzm patryjotyczny. W roku życia 15-ym znacznie słabnie pod wpływem książek i otoczenia. W 16 socjalizm i pewne dążenie do zatraty nacjonalizmu. W tym czasie przełom w wierzeniach religijnych. Około 14 próby literackie i pociąg do literatury wogóle (trwa dotychczas). Kwestja kobieca około r. 15".

4) „Od 15 roku życia zastanawiałem się wogóle nad stosunkiem ludzi do ludzi. Przekonywałem się, że „homo homini lupus est“. W 16 roku znienawidziłem kler i wyszukiwałem jego wady. Powodem do tego była bigoterja domu rodzinnego“.

Jako okoliczności i powody, dzięki którym poczęli zastanawiać się nad daną kwestją, 3 uczniów wymienia—książki przeczytane, 2—rozmowy osób starszych, 1—rozmowy z kolegami; jako powód do zastanowienia nad kwestjami religijnemi: „posty i spowiedź“, 1—wychowanie religijne; 1—„nędza ludzka, bo dużo jej widział“; jeszcze znajdujemy następujące odpowiedzi: „dola robotników i ludu, gdyż widzę za jak niską płacę tak ciężko pracują“; „rozmyślałem nad sprawiedliwością, gdyż uważam, że pod tym względem dzieją się okropne okrucieństwa, nadużycia i podłości“; „nad sprawiedliwością zastanawiałem się dla tego, że byłem często skrzywdzony niesłusznie od lat dziecinnych aż dotychczas“.

Na zapytanie: „czy zastanawiał się nad trafnością systemu swego wychowania w domu i szkole?“, z wyjątkiem bardzo niewielu, odpowiedzieli uczniowie twierdząco. Jeden z uczniów uznaje za dobry jak jeden tak i drugi system, wszyscy inni potępiają wychowanie w szkole, natomiast domowe uznają za dobre, niektórzy za „lepsze niż w szkole“. Nikt z grona odpowiadających nie zdradza poważnego zastanowienia się nad wychowaniem domowym.

Przechodząc do kwestji: „jakie zagadnienia niepokoją w danej chwili jego umysł“, otrzymujemy 62 odpowiedzi:

Kwestje	społeczne	17 uczniów
„	religijne	14 „
„	polityczne	12 „
Przyszłość	własna	10 „

Filozofja, metafizyka	7	uczniów
Wojna Japońska, jej skutki	5	"
Samokształcenie	4	"
Kwestje narodowe	4	"
Żadne	12	"

Z zestawienia danych powyższych i poprzednich widzimy, że kwestje religijne są żywotniejsze w młodszym wieku aniżeli kwestje społeczne, wypierające u młodzieży tamte.

Na pytanie, „czy zmieniały się w wiekiem poglądy na ważniejsze zagadnienia i o ile?“—44 dało odwiedź twierdzącą, z nich wielu dodało „bardzo“;—18 odpowiedziało przecząco. Sprawozdanie z istoty tego przeobrażania się poglądów podało tylko kilku; przytaczam wszystkie:

1) „Wierzenia religijne—przestał wierzyć wprost we wszystko“.

2) Dawniej byłem bardzo religijny, teraz zaś pomimo iż jestem wierzący, wiara ta stała się mniej gorącą i zawiera w sobie dużo krytycyzmu“.

3) „Pogląd na religję i ludzi—z gorliwego katolika stał się ateistą. Od ludzi nie spodziewa się nic dobrego dla siebie“.

4) „Utrata patryjotyzmu i religijności. Z nienawiści do socjalizmu staję się jego zwolennikiem“.

5) „Zmieniały się poglądy na religję i ludzi. W dzieciństwie bezwiednie byłem ascetą i gorliwym katolikiem, teraz stałem się sceptykiem względem religji, lubię życie i biorę wszystko, co ono daje. Od ludzi nie czekam nic dobrego dla siebie“.

Kwestjonarjusz w dalszym ciągu zapytuje: „jakie zdarzenie lub która z książek sprawiły, że zainteresował się jakąś kwestją lub jakimś działem nauki i zaczął rozmyślać oraz czytywać w tym kierunku? (Przytoczyć kolejność czytania oraz warunki życiowe, w ja-

kich się ono odbywało (otoczenie)". Na to pytanie otrzymujemy zaledwie 45 odpowiedzi, z nich 6 uczniów omawia okoliczności, dzięki którym faktu zainteresowania się czymś poważniejszym i pracy w tym kierunku nie było, i tylko 39 wymienia powody swego zastanowienia się i studjów nad jakąbądź kwestją. Jako powody nie zainteresowania wskazują: 2—brak książek, 2—czytanie książek lekkich (beletrystyki), 1—mieszkanie w internacie i brak skutkiem tego książek do czytania.

Jako powody zainteresowania się pewnemi kwestjami, przytoczono:

Książki	20
Otoczenie (i kolegów)	6
Rodzinę (ojciec, brat)	4
Koło uczniowskie	2
Wojnę[1])	1
Pobyt w kraju	1

Kwestje, które stały się przedmiotem myśli, przeważnie nazwane nie zostały. Tylko jeden z pośród odpowiadających zrozumiał pytanie kwestjonarjusza i dał zadawalającą odpowiedź, przytaczam ją poniżej, nasamprzód wymieniając wszystkie książki, podane w odpowiedziach uczniów, z wyjaśnieniem ich wpływu, gdzie takowy zaznaczono.

1. Sienkiewicz (Trylogja, Quo Vadis)—pobudzał do czytania i samokształcenia. (3 uczniów).

2. „Jak zbudowano pierwsze koleje żelazne"—zainteresowanie książkami technicznemi.

3. „Higjena i etyka życia płciowego" Kowalskiego—zainteresowanie sprawami etycznemi.

4. Sonata Krejcera".

---

[1]) Zainteresowanie się wojną, chęć jechania na pomoc Japończykom.

5. „Charakter“ Smajlsa—myśl nad własnym charakterem i samokształceniem.

6. „Literatura polska“.

7. „Przyrodnicze książki“—lubi obserwować przyrodę.

8. „Fizyka“ —wskutek poprawki z fizyki zainteresował się nią.

9. Książka „Poświęca się ubogim i nieszczęśliwym“—zachęta do religji.

10. „Dr. Pascal“.
11. „Ludzie bezdomni“.
12. „Ziemia obiecana“.
13. „Otchłań“.
(10.–13.: głębsze zastanowienie nad życiem.)

14. „Historyczne“.

15. „Celowość w naturze“—X. Morawskiego.

16. „Życiorys sławnych poetów“ (życiorys Mickiewicza).

17. „Fizyka i elektryczność“.

18. Wreszcie wypowiedzenie się wspomnianego wyżej: „Dom, rodzina ultra-katolicka i ultra-polska. Dziecinne marzenia o wolności wszystkich ludzi i o zwycięstwie katolicyzmu. Szkoła, gdzie jeszcze rośnie patryjotyzm. Potym zmiana szkoły i miasta. Inni koledzy, zetknięcie się nie z polakami, pierwiej stronienie, potym zbliżenie. Czytanie książek „Трое“ Gorkija; „Крейцеровая сон“. Nielegalne kółka: pierwej międzynarodowe potym polskie. Socjalizm. Upadek religijności i patryjotyzmu. *Ekonomja polityczna.* Gizbert, Studnicki, Kautsky, Bogdanow. *Kwestja kobieca.* J. Stuart Mill. Zola: Rozkosze życia. *Tołstoj*, Sonata Krej. *Literatura.* Chmielowski, Feldman“.

Na pytanie: „czy chętnie czytuje książki?“, 89 — odpowiedziało „chętnie“, 7—„nie bardzo“, „dość chętnie“, i t. p.

Z odpowiedzi na pytanie: „czy czytuje w określo-

nym kierunku, czy bez planu", dowiadujemy się, że 82—czyta bez kierunku i planu, z planem—8.

Tak nazwane „plany" podaję dosłownie:

1. „Rzeczy spółczesnej treści".
2. „Religijne, historyczne, teologiczne, psychologiczne (stopniowo)".
3. „Wpierw polskich autorów, potym cudzych".
4. „Dzieła sławnych polskich twórców".
5. „W określonym kierunku czytam".
6. „Czytam podług planu".

Niektórzy wspominają, że nie mają planu, ale przy wyborze książek do czytania kierują się zdaniem kolegów, którzy je czytali. Kilku tłumaczy brak szerszego planu niedobraniem książek w bibljotece. Jeden z uczniów zaznacza... (czyta) „bez planu, ale czuje jego brak".

Kwestjonarjusz zapytuje: „czy więcej czyta powieści, czy też książek naukowych? który z poetów i powieściopisarzy podobał się najwięcej i dla czego?" Dowiadujemy się:

Czyta więcej powieści	55
„ „ naukowych	13
„ jednakowo	3

Powieściopisarzy, którzy „podobali się najwięcej" wymienia 65 uczniów, poetów—51. Wielu przytacza po kilka imion.

1.	Sienkiewicz	47	9.	Sieroszewski	2
2.	Kraszewski	16	10.	Reymont	
3.	Żeromski	15	11.	Przybyszewski	
4.	Rodziewiczówna	13	12.	Tołstoj	
5.	Orzeszkowa	9	13.	Gorkij	
6.	Prus	9	14.	Zola	
7.	Tetmajer	3	15.	Andrejew	
8.	Jeż		16.	Teresa-Jadwiga	

17.	Daniłowski		26.	Gamaston	
18.	Niemojewski		27.	Garborg	
19.	Berent		28.	Choiński	
20.	Świętochowski		29.	Bałucki	
21.	Hugo	1	30.	Pzewuski	1
22.	Ibsen		31.	Ostrowski	
23.	Weresajew		32.	Rodoć	
24.	Bohowityn		33.	Hofmanowa	
25.	Gruszecki		34.	Karczewski	

1.	Mickiewicz	38	8.	Syrokomla	2
2.	Słowacki	15	9.	Gliński	2
3.	Krasiński	9	10.	Kasprowicz	
4.	Konopnicka	3	11.	Pol	
5.	Wyspiański	3	12.	Wysocki	1
6.	Asnyk	2	13.	Kochanowski	
7.	Lenartowicz	2	15.	Rydel	

Pisarzy wskazano 34, z nich Sienkiewicz pozyskał prawie $^3/_4$ głosów; Kraszewski i Żeromski po $^1/_4$; za niemi następują: Rodziewiczówna, Orzeszkowa, Prus. Inni pisarze otrzymali nieznaczną ilość głosów. Poetów wskazano 14. Mickiewicz otrzymał $^3/_4$ głosów, Słowacki niespełna $^1/_3$, Krasiński nieco mniej niż $^1/_5$. Wszyscy inni mają bardzo nielicznych zwolenników. Na tę rażącą obcość literatury nowoczesnej wpływa w pewnej mierze nieodpowiedni dobór książek w tych bibljotekach z których korzystają oraz brak pism perjodycznych, poświęconych literaturze.

Znalezienie się nazwisk autorów doby nowoczesnej w tablicach zawdzięczać należy kilku uczniom. Przytaczam odpowiedzi tych ostatnich, zawierające niekiedy krytyczne wzmianki o wyróżnianych autorach:

1. „Więcej powieści. Żeromski, Reymont, Wyspiański, Tetmajer, Przybyszewski, Zola“.

2. „Czytałem więcej dzieł naukowych. Z powieściopisarzy Berent i Żeromski podobają mi się najwięcej jak ze stylu tak i z myśli głębokich, kryjących się w ich powieściach“.

3. „Naukowych (więcej). Poezji nie lubię i nie znam prawie wcale. Z powieściopisarzy S. Żeromski, Sieroszewski, Niemojewski, Daniłowski. Dla tego, że u nich znajduję dużo odpowiedzi na drażniące mnie kwestje i że to są ludzie, których rozumiem i odczuwam“.

4. „Powieści (więcej). Najwięcej podobali mi się: Żeromski, ponieważ odnalazłem w jego utworach mnóstwo myśli i pytań, które mnie dręczą. Reymont pociąga mnie językiem i siłą talentu niczym nieskrępowanego. Andrejew swoją głębią i cudną muzyką słowa. Oprócz tego: Gorkij, Zola, Weresajew, Ibsen, Garborg, Kasprowicz, Słowacki, Schakespeare, i inni“.

Przechodzimy do zapoznania się z rolą pism codziennych i perjodycznych w życiu umysłowym młodzieży: „Czy czytuje pisma legalne polskie i obce? Które z pism najbardziej się podobają i dla czego? Skąd otrzymuje pisma (czy prenumeruje sam, czy pożycza u znajomych, czy też czytuje w czytelni?) Czy odczuwa brak pism legalnych i jakich (tytuł lub kierunek?)“.

Pisma czytuje	67	uczniów.	
Czytuje b. rzadko	10	„	z nich 5 mówi, że systematycznie nie czyta, bo nie ma skąd dostać).
Nie czytuje	8	„	

Tytuły pism czytywanych wymieniło tylko 35-ciu uczniów; widocznie dla wielu czytanie to było przygodnym, nie dając możności wyrobienia sądu. Wymieniono

tytuły 23 czasopism i 7 dzienników. Odpowiadający podawali przeważnie po 2 — 3 pisma, lub po jednym, czterech wskazało po 4 pisma, jeden 7 i jeden 8. Wykazy pism, czytanych przez dwu ostatnich przytoczę; 1. „Głos", „Ogniwo", „Prawda", „Gazeta Polska", „Мир Божій", „Жизнь", „Вѣстникъ Самообразованія". 2. „Głos", „Książka", „Ogniwo", „Prawda", „Bibljoteka Samokształcenia", „Ekonomista", „Ateneum", „Wisła". Poniżej umieszczam szczegółowy wykaz pism, wskazanych przez wszystkich 35 odpowiadających, podając osobno liczbę czytelników każdego z pism.

Czasopisma.

		czytelników			czytelników
1.	„Głos"	13	11.	„Naokoło świata"	1
2.	„Prawda"	13	12.	„Czytelnia dla wsz."	1
3.	„Ogniwo"	9	13.	„Rola"	1
4.	„Tygodnik Ilustr."	9	14.	„Kronika Rodzinna"	1
5.	„Biesiada Literacka"	3	15.	„Wędrowiec"	1
6.	„Kraj"	3	16.	„Dziwy życia"	1
7.	„Przyroda"	3	17.	„Książka"	1
8.	„Ateneum"	2	18.	„Bibljot. samokszt."	1
9.	„Przegląd Tygodn."	2	19.	„Ekonomista"	1
10.	„Ziarno"	2	10.	„Wisła"	1

		czytelników
21.	„Мир Божій"	1
22.	„Жизнь"	1
23.	„Вѣстник сам."	1

Gazety codzienne.

		czytelników
1.	„Gazeta Polska"	9
2.	„Goniec"	5

		czytelników
3.	„Kurjer Codzienny“	1
4.	„Kurjer Polski“	1
5.	„Gazeta Warszawska“	1
6.	„Сѣверо-Зап. Край“	1
7.	„Miejscowe pismo ros.“	1

W sprawie, skąd otrzymują pisma:

	uczniów
prenumeruje sam	16
posiada w domu	9
pożycza u znajomych i kolegów	22
w czytelni, bibljotece, z koła	8

Czyli, że pożyczający pisma prywatnie stanowią 40% z liczby czytających. Wyżej widzieliśmy, że 5-ciu uczniów niema skąd dostawać pism. To wszystko wykazuje niezbędność i daje gwarancje powodzenia organizacji czytelń bezpłatnych śród młodzieży uczniowskiej. (Dotąd czytelnie istniały w bardzo niewielu miastach, rozwijały się dobrze).

Z pośród 16 uczniów, którzy sami pisma prenumerują, 9 wymienia tytuły; przytaczam je osobno dla każdego ucznia:

1. „Ogniwo“, „Prawda“, „Przegląd Tygodniowy“ (prenumeruje do spółki).
2. „Gazeta Polska“, „Goniec“ (z bratem).
3. „Gazeta Warszawska“.
4. „Kronika Rodzinna“.
5. „Ziarno“.
6. „Ogniwo“.
7. „Tygodnik Ilustrowany“.
8. „Przegląd Tygodniowy“.
9. „Biesiada Literacka“.

W sprawie braku pewnych pism (tytuł lub kierunek), wypowiedziało się 6 uczniów, mianowicie;

1. „Brak pisma w kierunku polskim“.

2. „Brak „Gazety Świątecznej“.

3. „Brak pisma informacyjnego, jak „Kraj“, ale nie z tak podłym kierunkiem“.

4. „Brak informacyjnego, idącego za postępem kultury“.

5. „Brak „Przeglądu Technicznego“ (sam nie może abonować wskutek drożyzny).

6. „Brak „Ogniska“ i „Chimery“.

Ośmiu uczniów wypowiedziało krytykę pism czytanych — zdania, wygłoszone przez nich, przytaczam wszystkie:

1. „Głos“ za śmiałość“.

2. „Głos“ śmiało mówi o postępkach ludzi“.

3. „Głos“, „Prawda“ zaznajamiają najbardziej z kwestjami społecznemi“.

4. „Głos“, „Prawda“, „Gazeta Polska“—najbardziej demokratyczne“.

5. „Kraju“ nie lubi za rusyfikacyjny kierunek i narzucanie swego poglądu“.

6. „Najbardziej lubi „Kraj“, który bierze u znajomych; w innych legalnych pismach znajduje różne braki“.

7. „Lubi „Ogniwo“ i „Przegląd Tygodniowy“, gdyż poglądy ich najbardziej mu się podobają. Za szczere wypowiadanie przekonań woli „Głos“ i „Prawdę“.

8. „Najlepiej mi się podoba „Głos“, najwięcej postępowe i zawsze stojące w obronie postępu; „Książka“ — znajduję w niej cenne wskazówki do czytania i oceny przeczytanego“.

Na pytanie: „czy czytał lub czyta książki nielegalne lub gazety i jakie? Czy stale czytuje bibułę i jaką? Które z gazet nielegalnych najwięcej się podobają i dla czego?“, otrzymaliśmy od 35 uczniów wykaz pism czytanych, 3 powiedzieli, że czytają, nie podając tytułów; pozostali mówili, że nie czytają (13), czytają

ale bardzo mało (4), lub nie dali wcale odpowiedzi. Niektórzy zaznaczają, że czytaliby, ale nie mogą pism dostawać. Z rubryki czytających pisma—czytują t. zw. „narodowo-demokratyczne“ 25; kierunku socjalistycznego pisma czytuje 5 uczniów; pisma obu powyższych kierunków czyta 5 uczniów.

Na pytanie „jaką rolę (zmiana poglądów, zainteresowanie się pewnemi kwestjami i t. p.) odegrały w wykształceniu pisma perjodyczne i które?“—12 uczniów odpowiedziało „żadnej“, 3 — „bardzo małą“, i 12 przytoczyło istotę tej zmiany; odpowiedzi tych ostatnich przytaczam:

1. „Przegląd Wszechpolski“, „Teka“, „Polak“— wzbudziły patryjotyzm“.

2. „Polak“ pobudził ducha, „Teka“ ożywiła rozum i uczucia, „Przyroda“ zadawalnia chociaż w ilości bardzo małej moje pragnienie nauk przyrodniczych“.

3. „Tygodnik Ilustrowany“ zainteresował sztuką polską. „Ogniwo“ zmieniło poglądy na niektóre kwestje“.

4. „Polak“ uświadomił moskiewską politykę wobec polaków“.

5. „Teka“, „Przegl. Wsz.“—zmiana poglądów“.

6. „Teka“ wywołała potrzebę zapisania się do koła samokształcenia“.

7. „Teka“, „Polak“, „Przegl. Wsz.“ — utwierdziły w zamiarze pracowania nad wykształceniem w sobie godnego polaka i powiększyły nienawiść do moskali i niemców, która i tak w wielkim stopniu egzystowała“.

8. „Biesiada Literacka“—dowiedział się, że są ludzie inteligientni, wierzący w Boga“.

9. „Numer „Przeglądu Technicznego“.

10. „Pisma rozwijały w nim tylko znajomość z historją i literaturą polską“.

11. „Głos“ przyczynił się do wyjaśnienia zagadnień religijnych i społecznych. Oprócz tego „Ogniwo“ i „Prawda“.

12. „Czytanie „Głosu“ zmieniło moje poglądy na różne kwestje, np.: kwestję kongregacji we Francji, pogląd na Sienkiewicza“.

Na zapytanie „które dzieła miały znaczenie przełomowe w jego życiu i wykształceniu i dla czego?“ otrzymujemy 17 odpowiedzi:

1. „Wszystkie poważniejsze“.

2. „Limanowski. Broszury socjalistyczne nieskrajne“.

3. „Hugo: Nędznicy i Orzeszkowa”.

4. „Draper. Dzieje stosunku wiary do rozumu“.

5. „Jak dawniej jeździli i podróżowali nasi przodkowie i jak my teraz podróżujemy“.

6. „Dzieła Sienkiewicza“.

7. „Nielegalne—nie pamięta tytułów”.

8. „Higjena skromności—Korniga“.

9. „Charakter—Smiles'a“.

10. „Etyczne“.

11. „Przełom w życiu stał się po przeczytaniu: „Życie młodzieży w Galicji“.

12. „Poezje nastrajały mnie religijnie i sprawiały chęć zostania księdzem“.

13. „Wszystkie historyczne Kraszewskiego, bo dały szeroką znajomość w szczegółach historji“.

14. „Dzieła historyczne“.

15. „Historja powszechna—przestał pesymistycznie zapatrywać się na położenie naszego narodu. „Pan Tadeusz“—na wyrobienie ideału kobiety“.

16. „Znużone dusze“ (Garborga). Doktor Pascal (Zola)“.

17. „О благодатномъ островѣ“. (Nielegalne). Pierwsza bibuła, pojęcie o socjalizmie bez dynamitu „Трое“

Gorkija, widziałem prawdziwą nędzę. „Krejcerowska Sonata“, pogląd na stosunki płciowe. „Ludzie bezdomni“ Zola: Germinal. Wszystko razem w jednym czasie rozwaliło mój światopogląd katolicki“.

Kwestjonarjusz zapytuje: „jaki rodzaj lektury lub pracy umysłowej sprawia największe zadowolenie?“ Odpowiedziało 50 uczniów, wielu w sposób niewyraźny; z odpowiedzi uwidocznia się większe upodobanie do rzeczy naukowych. Podaję cyfry:

	uczniów
Treść historyczna	12
Matematyka	9
Powieści	12
Poezje	5
Książki naukowe (przyrodnicze społeczne, ekonomiczne i in.	13

Upodobania te w życiu realizują się nieco odmiennie: wyżej dowiedzieliśmy się, że czyta więcej powieści niż książek naukowych—77% uczniów, jednakowo z każdej dziedziny — 4,7% i więcej naukowych niż beletrystyki—18,3%.

(Dok. nast.). *M. Falski.*

Kilka słów o wykładzie moralności w szkole.

W pierwszym zeszycie czasopisma pedagogicznego, wychodzącego w Krakowie, p. t. „Reforma szkolna“, znajdujemy świetnym piórem Witkiewicza napisany artykuł w kwestji wykładu religji w szkołach. Słowa Witkiewicza są silne i prawdziwe, czytając je ma się wrażenie, jak gdyby mocną ręką wstrząsnął ktoś jeden z filarów spróchniałego gmachu, jakim jest bezwątpienia szkoła spółczesna.

Ogólnym jest narzekanie na młodzież szkolną, na brak w jej duszy ideałów, dążenie do karjery, egoizm bezgraniczny. Słusznie wykazał Witkiewicz, że nauka religji taka, jaką szkoła młodzieży podaje, nietylko nie wpływa na podniesienie uczuć i wyrobienie charakterów, lecz owszem zabija w jednostkach wrażliwszych i bogaciej uposażonych, to co ze sobą do szkoły z domu rodzicielskiego przynoszą. Budzenie uczuć szlachetnych, urabianie charakterów, to najważniejsza sprawa wychowania, szkoła i rodzina jednakże prawie zupełnie uwagę od niej odwróciły. Wychowując młode pokolenie kształcimy w nim tylko umysł i to w tempie tak przyśpieszonym, takie mnóstwo pożytecznych i nie-

pożytecznych wiadomości wtłaczamy w te biedne mózgi, jak gdyby tylko umysł był narzędziem dla ludzkich celów przydatnym. W ostatnich czasach baczniejszą nieco uwagę zwrócono na fizyczne wychowanie młodzieży, gdyż zrozumiano, że równowaga organizmu zachwiać się może, gdy umysł kosztem ciała rozwijać będziemy. Moralne wychowanie najmniej dotąd zaprzątało wychowawców. To co w duszy człowieka jest najcenniejszym, to co przedewszystkim odróżnia go od reszty istot żyjących, ta drzemiąca w każdej istocie ludzkiej tęsknota do prawdy i dobra, to pozostawione jest zupełnie przypadkowi. W najlepszym razie zdaje się nam, że wpływamy na moralne kształcenie się, zasypując dzieci mnóstwem nakazów i zakazów. A wszak wiemy wszyscy aż nadto dobrze, jak mały wpływ wywiera na dzieci moralizowanie, to zawsze prawie rzucanie grochu o ścianę, bezcelowe zupełnie a nawet szkodliwe, bo budzące niechęć młodego pokolenia do starszego, często wywołujące kłamstwo i obłudę.

Cóż więc czynić? Autor wspomnianego artykułu wskazuje, że środkiem moralnego kształcenia, byłaby czysta religja chrześcijańska," oparta zawsze na żywych uczuciach ludzkich, pozbawiona całego balastu katechizmowych formułek. Ale wówczas pozostanie z religji chrześcijańskiej to, co jest podstawą wszystkich religji świata, to co właściwie nie jest religją a etyką.

Taka nauka nie powinna też nazywać się religją chrześcijańską. Już sama nazwa wyłącza od tej nauki młodzież innego wyznania, a to rozdzielanie dzieci podług wyznania samo przez się szkodliwy wpływ wywiera. Nie klasyfikujmy dzieci na katolickie, żydowskie, ewangielickie i t. d., ale wszystkim jednocześnie mówmy o najwyższych prawach etycznych. Nienawiść wyznaniowa, to straszna zapora na drodze postępu —

morze łez i krwi wylała ludzkość z powodu walk religijnych, a i dziś jeszcze, niestety, nie ucichły one bynajmniej. Dziś jeszcze większość chrześcijan patrzy z pogardą na żydów, żydzi ze swej strony uważają się za naród przez Boga wybrany. Uchrońmy dzieci przynajmniej od tej nienawiści wyznaniowej, a z pewnością uda nam się to osiągnąć, gdy wszystkim jednocześnie wykładać będziemy czystą etykę a nie daną religję. Religja dana wraz z całym właściwym jej gmachem dogmatyczno-liturgicznym, to rzecz już w sobie zamknięta i skończona i dla tego nie może służyć jako narzędzie do budzenia ducha religijnego. Każda religja wówczas była ideją żywą, gdy znajdowała się w okresie powstawania, gdy się rozwijała i kształtowała, wtedy jedynie była zdolną do wywoływania wzruszeń podniosłych. Religja żydowska nie jest dziś tą samą potęgą, która za czasów Mojżesza i proroków głosiła światu ideję jednobóstwa. Religja chrześcijańska nie jest dziś tą wielką, żywą ideją, która porywała tłumy i sprawiała, że męczennicy z pieśnią na ustach i oczyma wzniesionemi ku krzyżowi szli z radością na ofiarę. Religja reformowana nie jest dziś tym, czym była w owych czasach, gdy Luter i Huss wyrzucali ze swych ust wymownych płomienne słowa i do walki z Rzymem zagrzewali. Gdy religja dana rozwinie się i ukształtuje, powstaje kościół wraz z całą hjerarchją jego sług i urzędników, wtedy walka ustaje, porządek zapanowuje, ale wtedy również duch boży z kościoła bezpowrotnie ulatuje. Jakże nieliczni są ci, który przy oświeconym rozumie zachowali ową pierwotną, naiwną wiarę! Dziś ludzie chodzą do kościoła, pacierze odmawiają, obrządki zachowują, ale to wszystko stało się jedynie czczą formą, tradycją — iskry bożej w tym wszystkim ani śladu.

A więc nie żadna religja skończona i raz na zawsze

zbudowana, do której nic już dodać i nic ująć nie można powinna być narzędziem moralnego kształcenia, lecz czysta etyka oparta na zawsze świeżym i zawsze silnie bijącym źródle uczuć właściwych duszy ludzkiej.

Teoretycy wychowania niejednokrotnie wypowiadali myśl, że wszystkie nauki wykładane bywają w szkole w formie skończonych systematów, t. j. w tej formie, w jaką ludzie ostatecznie ułożyli swoje wiadomości dla lepszego orjentowania się śród nich. Ale nauki powstały wszakże nie w tej skończonej określonej postaci; ludzie spostrzegali zjawiska, porównywali je, przerabiali na pojęcia, potym je klasyfikowali, i to jest droga jedynie kształcąca umysł. Wtłaczanie do mózgu dziecka odrazu gotowego systematu naukowego władz jego umysłowych bynajmniej nie wyćwiczy, do dalszych poszukiwań nie zachęci, obciąży tylko pamięć jego. Po pewnym przeciągu czasu pamięć obarczona nad miarę wyrzuci cały ten balast jałowy i nieużyteczny, pozostawi w niej jakieś strzępy wiedzy, niepowiązane fakty, które na nic się zdać nie mogą. Ażeby umysł rzeczywistą a nie urojoną korzyść z nauk osiągnął, trzeba go prowadzić po tej naturalnej drodze, jaką duch ludzki szedł, gdy do prawd dochodził, a cała sztuka wychowawcy polegać będzie na tym, aby mu ową drogę skrócić, uprościć i ułatwić. Toż samo tyczy i nauki religji; nie podawajmy jej młodzieży, jako coś skończonego, lecz twórzmy ją wciąż na nowo, tak jak ona powstawała w duszy ludzkości, tęskniącej do prawdy i dobra.

Religja, to wytwór ludzki i naturalny, a jako taki podlega prawu powstawania, rozwijania się i zamierania. Ów Jehowa starego testamentu, potężny i groźny, to Bóg właściwy owym czasom zamierzchłym, gdy umysły ludzkie z trudnością pojmowały ideję jednobóstwa i powracały wciąż do swych dawnych bożków

pogańskich. Bóg chrześcijański, Bóg miłości wszechludzkiej, poświęcenia i ofiary, to Bóg owych czasów, gdy zapanowała nad światem żelazna potęga rzymska a miljony niewolników giędy swe karki pod stopami możnych a okrutnych panów. Chrystus ukazał się wówczas pośród ludzi, aby ich pocieszyć, ich bóle ukoić, i jako nagrodę—zbawienie i wieczne szczęście na tamtym świecie obiecuje. Dziś pojęcia nasze pod tym względem zupełnie się zmieniły; dziś pracujemy nad tym aby obudzić w ludziach poczucie krzywd i niesprawiedliwości, poczucie własnej godności, dziś przestaliśmy uważać pokorę i poddanie się bez szemrania okrutnym losom za najszczytniejszą cnotę.

Dziś trudno mówić z przekonaniem dziecka: „A ja wam powiadam, żebyście się nie sprzeciwiali złemu: owszem ktokolwiek uderzy cię w prawy policzek, nadstaw mu i drugiego". Niepodobna z przekonaniem głosić: „Błogosławieni ubodzy w duchu, albowiem ich jest Królestwo niebieskie", bo jednocześnie wszczepiamy w młodzież dążenie i zapał do wiedzy. Niesposób szczerze nauczać: „Nie troszczcie się o żywot wasz, co byście jedli, ani o ciało wasze, czembyście je odziewali, wejrzyjcie na ptaki powietrzne, iż ci nie sieją, ani żną, ani zbierają do gumien, a Ojciec niebieski żywi je", bo na każdym kroku pracę wskazujemy, jako najświętszy obowiązek człowieka.

A cóż za nagroda oczekuje tych, którzy wedle słów ewangielji postępować będą? Nagroda, niestety, najgrubszej natury, bo zbawienie, czyli szczęście osobiste na tamtym świecie. Nie miłość dobra, nie zadowolenie wewnętrzne, jakie sprawia czyn dobry, ma ludźmi powodować, lecz obietnica zapłaty w postaci raju wieczystego. „Postępujcie tak a tak, mówi Ewangielja, „bo inaczej zapłaty mieć nie będziecie u Ojca Waszego, który jest w niebiesiech"; postępuj tak a tak,

bo „Ojciec twój, który widzi w skrytości odda tobie“: postępuj tak a tak, bo inaczej, „Ojciec wasz nie odpuści wam grzechów waszych“.

I cóż dziwnego, że takie grube, materjalistyczne poprostu pobudki moralnego postępowania nie mogą żadnego wpływu wywrzeć na natury subtelniejsze? cóż dziwnego, że dla jednostek o niskim poczuciu moralnym, korzyści, wypływające ze złego postępowania na tym świecie, pewniejszemi, oczywistszemi wydać się mogą niż owe mgliste obietnice nagrody pozagrobowej?

Wobec dzisiejszego, tak wogóle wadliwego systemu szkolnictwa, trudno sobie wyobrazić jakie realne kształty przybrałaby racjonalnie pojęta nauka moralności, sądzę jednakże, że pewne zasadnicze punkty możnaby wskazać.

Przedewszystkim nauczycielami takiemi nie powinni być duchowni, a ludzie świeccy. Duchowni, to przedstawiciele danego wyznania, i dlatego samego niezdolni są wznieść się do pojęcia czystej, pozbawionej barwy religijnej moralności. Od czasów powstania chrześcijaństwa, przez cały szereg stuleci, aż do 18-go mniej więcej wieku teologja garnęła do siebie wszystkie dzielniejsze umysły, od niej bowiem spodziewano się rozwiązania najbardziej palących zagadek bytu. Dziś stanowisko teologji zmieniło się zasadniczo, dziś poświęcają się jej umysły bierne, ciasne, a najczęściej ludzie dążący do karjery duchownej. I z tego więc powodu wykład moralności nie powinien być duchownym pozostawiony.

Nauczycielami moralności powinni być ludzie wyższej miary, o umysłach szerokich, duszach pełnych zapału i mocnej wiary w możność doskonalenia się rodzaju ludzkiego, obdarzeni przytem drogocennym darem wymowy. Wymowa silna, piękna, żarem przekonania owiana, cudów dokonać jest w stanie. Co do sposobów,

któremi mógłby się posługiwać nauczyciel etyki, to wskazać można mniej więcej następujące: czasem mógłby to być wykład teoretyczny o pewnej moralnej właściwości duszy ludzkiej, rozbiór naukowy danego uczucia lub popędu; kiedyindziej, przeczytanie życiorysu wielkiego człowieka, to znów zawiązanie z uczniami ożywionej rozmowy na temat jakiegoś ważnego faktu spółczesnego natury etycznej. Srodków pobudzających dusze młode do wzruszeń duchowych jest też niemało: muzyka, śpiew, słuchanie głębokich utworów muzycznych, piękne odczytywanie arcydzieł poezji, to wszystko unosi wrażliwe dusze do wyżyn niebotycznych, czyni je zdolnemi do przyjmowania zasad prawdy i dobra.

Wykładu moralności, takiego, jaki sobie wyobrażam, nie można też zamknąć w czterech zimnych, ponurych ścianach klas szkolnych, lecz gdzieś pod niebem otwartym, pośród zieleni łąk i pól, w cienistych głębiach lasu, lub przynajmniej w estetycznie urządzonych salach, któreby samym swym widokiem miłe budziły wrażenia.

Wiem, że słowa moje, to na teraz rojenia. Jednakże dobre jest czasem oderwać wzrok od dzisiejszej szarej rzeczywistości i zwrócić go ku tej jasnej przyszłości, dążenie do której jest bądź co bądź cechą właściwą duszy ludzkiej.

E. K.

Z powodu jubileuszu Elizy Orzeszkowej grono kobiet wydaje następującą odezwę:

Kobieta w życiu społecznym.

„Czterdziestolecie pracy literackiej Elizy Orzeszkowej przypadło w dobie przebudowy społecznej, wysuwającej na plan pierwszy czyny obywatelskie tej, co nam była: „nie harfą tylko, lecz pługiem i mieczem“...

Bojowniczka idei humanitarnych, obejmująca myślą śmiałą i sercem współczującym nasze niedomagania społeczne, zapisała się niestartemi zgłoskami w dziejach nowoczesnego ruchu kobiet, dążących do zdobycia praw i wypełniania obowiązków człowieka-obywatela.

To też dziś, gdy chwila złożenia hołdu wielkiej twórczyni „Marty“ zbiegła się z chwilą przełomową, wysuwającą pomiędzy innemi i sprawę kobiecą na nowe tory pełnego równouprawnienia, odczuwa się żywiołowo potrzebę sporządzenia i złożenia jej w dani bilansu wytężonej pracy, zapoczątkowanej w duchu jej haseł.

Ta myśl kierowała gronem osób podejmujących wydawnictwo zatytułowane:

Kobieta w życiu społecznym.

Obejmuje ona szereg prac streszczających zadania, postulaty i ideały obecnego ruchu niewieściego,

przegląd głównych dziedzin pracy i warunków w jakich się ona odbywa. Opracowanie krytyczne materjału zebranego drogą ankiet odsłoni najdotkliwsze braki, a zarazem uzasadni potrzebę najbardziej dojrzałych reform.

Wobec tego pożądanym byłoby jaknajszersze współpracownictwo w rozpowszechnianiu i wypełnianiu kwestjonarjuszów, z których dotąd zostały wydane: 1) *pedagogiczny* w opracowaniu A. Szycówny (nakład „Nowych Torów“) i 2) poświęcony *pracy kobiet w służbie zdrowia*, w układzie dr. Anny Tomaszewicz-Dobrskiej (nakład „Zdrowia“).

W celu unormowania nakładu ogłoszono prenumeratę w cenie rubla na pierwszy cykl prac, który obejmie:

Stanisława Posnera—„Prawo kobiety“.

Teodory Męczkowskiej — „Ideały etyczno-społeczne ruchu kobiecego“.

Anieli Szycówny—„Kobieta w pedagogji“.

Dr. Anny Tomaszewicz-Dobrskiej—„Praca kobiet w służbie zdrowia“.

Prenumeratę przyjmuje księg. Gebethnera i Wolffa.

Lista przedpłacicieli ogłoszoną będzie w „Tygodniku Ilustrowanym“.

Dochód z wydawnictwa zgodnie z intencją i w porozumieniu z komitetem jubileuszowym zasili fundusze instytutu pedagogicznego, owej pochodni światła mającej wieść pod wezwaniem Elizy Orzeszkowej do czynnej walki z ciemnotą“[1]).

---

[1]) O ile nam wiadomo, najczynniejszy udział w wydawnictwie biorą pp.: J. Sawicka (Ostoja), C. Walewska i M. Rajchmanowa, inicjatorka przedsięwzięcia; do nich też zwracać się należy po bliższe informacje w tej sprawie. Red.

Wiadomości z ruchu pedagogicznego zagranicą.

Wycieczki z dziećmi. Założone dopiero w r. 1905 „Stowarzyszenie pedagogiczne“ w Hamburgu, wytworzyło świeżo osobny wydział *Wycieczek z dziećmi.* Należący do tego wydziału młodzi nauczyciele już w tym roku urządzili szereg wycieczek z dziatwą szkolną, a w latach następnych mają zamiar ilość ich pomnożyć. Celem tych wycieczek jest dać młodzieży możność obcowania z przyrodą, rozbudzić jej zrozumienie i poczucie piękna; żadna nauka systematyczna do nich nie należy (różnią się więc od szkolnych ekskursji, przedsiębranych przez nauczycieli nauk przyrodniczych). Aby dzieciom wielkiego miasta dać prawdziwie poznać przyrodę, wycieczki te będą urządzane nietylko w lecie, lecz na wiosnę, na jesieni, a nawet czasem w zimie. Wydział składa się z młodych nauczycieli, którzy wszyscy w wycieczkach czynny wezmą udział tak, że jeden nauczyciel mieć będzie pod swoją opieką tylko 8—10 dzieci, aby mógł na każde z nich zwrócić uwagę należytą. Każdy z przewodników będzie kierował dziećmi według własnego uznania; w jednym tylko wszyscy będą zgodni: unikać będą suchego książkowego tonu, aby swym pogadankom nie dawać formy lekcji.

Sprawa nauczania religji, tak żywo zajmująca w obecnej chwili pedagogów niemieckich, była między

innemi przedmiotem dyskusji na zjeździe *lipskiego stowarzyszenia nauczycieli*, dnia 17 maja r. b. Członkowie tego zjazdu, mniej radykalni od swych kolegów z Hamburga i Bremy, którzy oświadczyli się stanowczo za usunięciem wykładu religji ze szkoły, powzięli następujące postanowienia:

1. Zjazd nauczycieli w Lipsku oświadcza się przeciw wykładowi religji, opartemu na dogmatach i czysto wyznaniowemu.

2. Za cel nauczania religji uważa całkowite przedstawienie idei chrześcijańskiej w zastosowaniu do życia, oraz odpowiedni wpływ na uczucie i wolę dziecka.

3. Uważa za słuszne, aby na wykład religji tylko na wyższym stopniu (rok 5—8 nauki) były wyznaczone godziny specjalne, ilość ich jednak winna być mniejszą od obecnej.

4. Wymaga, aby usunięto wszelki urzędowy wpływ gmin religijnych na program nauczania religijnego; ażeby wykład ten prowadzono wyłącznie według zasad pedagogicznych; w szczególności żąda, aby katechizm nie służył nadal za podstawę nauki religji, a uczniowie słabszych zdolności powinni być zupełnie zwolnieni od przyswajania sobie dosłownego jakiegokolwiek tekstu.

5. Protestuje przeciwko wymaganiu, aby nauczyciel oprócz świadectwa, stwierdzającego jego kwalifikacje zawodowe, musiał dla pełnienia swych obowiązków posiadać świadectwo prawomyślności religijnej.

Postępy koedukacji w Niemczech. W kraju, który liczy może najwięcej przeciwników szkół mieszanych, ideja wspólnego nauczania chłopców i dziewcząt znaczne w ostatnich czasach robi postępy. Federacja towarzystw feministycznych, która liczy więcej niż 100.000 członków podała do rządu zbiorową petycję o dopuszczenie

dziewcząt do wszystkich zakładów średnich, w których się kształcą chłopcy.

Towarzystwo kształcenia handlowego na zebraniu w Wiesbadenie okazało się również przychylnym zasadzie koedukacji i domaga się jej wprowadzenia w średnich i wyższych szkołach handlowych. W motywach swego żądania podnosi, że koedukacja jest systemem: 1. *naturalnym*, gdyż odpowiada ustrojowi rodziny; 2. *sprawiedliwym*, bo daje jednakowe wykształcenie dzieciom różnej płci; 3. *potrzebnym*, bo przysposabia kobiety równie dobrze do życia, jak mężczyzn; 4. *korzystnym*, bo ułatwia karność i nauczanie w klasie; 5. *pożądanym*, bo wywiera wpływ korzystny na charakter i przyzwyczajenia młodzieży; 6. *ekonomicznym*, bo zmniejsza koszta przy zakładaniu szkół; 7. *godnym polecenia*, bo praktyka przekonała o niesłuszności zarzutów, stawianych przez przeciwników. System koedukacyjny wprowadzono w Heidelbergu i dał wyniki dotąd zupełnie zadawalniające. Gimnazjum klasyczne (z wykładem greckiego i łaciny) ma obecnie 12 uczennic, a wyższa szkoła realna (gdzie grecki i łacinę zastąpiono angielskim i francuskim) ma 29 dziewczynek różnego wieku, pochodzących z różnych warstw społecznych. Dyrektor gimnazjum nie widzi w tym przyjęciu dziewcząt do szkoły poprzednio męskiej żadnej przeszkody dla prawidłowego biegu nauki; rodzice zaś wyrażają swe zadowolenie z powodu szczerych i naturalnych stosunków, które się wytworzyły między chłopcami i dziewczętami.

Neutralność szkoły. Prasa pedagogiczna francuska omawiała w ostatnich czasach wielokrotnie sprawę zachowania się szkoły wobec kwestji spornych i partyjnych. Większość pedagogów wyraziła zdanie, że ze szkoły wyklucza się wszelką politykę jako taką,

to jest nie wolno w niej prowadzić żadnej propagandy na korzyść lub niekorzyść jakiego stronnictwa. Najpoważniejszy z pedagogów francuskich, Ferdynand Buisson tak się wyraża w tej sprawie: „Neutralność szkoły to neutralność wobec doktryn teologicznych, filozoficznych, ekonomicznych, socjologicznych, które przewyższają wiek dzieci i kompetencję szkoły początkowej. Szkoła publiczna w państwie republikańskim dać musi uczniom podstawowe pojęcia o społeczeństwie, przekazać młodym pokoleniom spuściznę rewolucji francuskiej. Wychowuje ona obywateli nie poddanych, republikanów nie monarchistów, francuzów i francuzki XX-go wieku a nie społeczeństwo średniowieczne.

Ale nie idzie dalej. Nie uprzedza życia: nie usiłuje rozstrzygać kwestji spornych w sprawach religijnych, politycznych i społecznych. Stara się tylko rozwinąć w dziecku zdolność sądzenia i rozumowania, z której przyszły człowiek zrobi odpowiedni użytek. Szkoła nie stara się go zjednać z góry dla tej doktryny lub innej, zaciągnąć go pod sztandar jakiejś partji czy stronnictwa".

Nauka rysunków w seminarjum nauczycielskim w Wejmarze. Dla naszych czytelników, których interesuje sprawa reformy nauki rysunków, poruszona w numerze 6-ym „Nowych Torów" przez K. Biskego, ciekawym będzie zapewne obraz nauki rysunków tam, gdzie owa reforma została już przeprowadzoną w całości lub częściowo. W tym celu przytaczamy poniżej wyjątek z wrażeń pedagoga francuskiego, który podczas podróży po Niemczech zwiedzał seminarjum nauczycielskie w Wejmarze i tam zwrócił uwagę na prowadzenie rysunków różne od tego, które przywykł spotykać w swojej ojczyźnie.

„Nauczanie rysunku w Wejmarze jest jednocześ-

nie praktyczne i kształcące. Opiera się ono głównie na naśladowaniu natury, zręcznie ustopniowanym i umiejętnie kierowanym przez nauczyciela. Uczniowie seminarjum w Wejmarze nigdy nie rysują z wzorków lub z gipsów, lecz odtwarzają przedmioty rozmaite, które czasem przynoszą z sobą, czasem zaś czerpią z bogatych zbiorów szkoły. Wielka sala rysunkowa posiada też widok malowniczy, wielkie ożywienie tak przeciwne apatji (lub zamieszaniu) niejednej naszej lekcji rysunków. Jeden rysuje owoce, drugi maluje kwiaty, ten odtwarza ptaka wypchanego, a tamten ulicę, widoczną z okna lub profil swego kolegi. Każdy przedmiot codziennego użytku: flakonik, szkatułka, para rękawiczek rzucona na kapelusz, wszystko to uważa się za dobre dla rozbudzenia ciekawości ucznia i podniecenia jego *pilności*. Podobna inicjatywa, podobna swoboda i rozmaitość w wyborze środków wykonania: ołówki, kredki, farby są równie uprawniane. Uczniowie z ostatniej klasy szkółki wzorowej, złączonej z seminarjum (w wieku 12—13), oraz seminarzyści z pierwszego i drugiego roku malują już proste motywy kompozycji dekoracyjnej, osnute na rysunku liści i kwiatów i zastosowalne w praktyce jako okładki książek, albumów i t. p.

Ażeby uczniowie interesowali się stale rysunkiem, profesor poleca każdemu mieć *album kieszonkowy*. Podczas przechadzki w wakacje, gdy seminarzysta spostrzega na swej drodze widok godny uwagi, zamek lub scenę interesującą, szkicuje ją szybko i koloruje kredkami lub farbami. Żadnych szczegółów, żadnych ozdóbek, żadnego „wyliczenia“, lecz obserwacje, dobry rzut oka, inteligiencja, nieco gustu—oto, czego się żąda od uczniów. Niekiedy podczas lekcji, gdy ręka jest już zmęczona rysunkiem, uczniowie skupiają się koło nauczyciela, który każe im opisać i ocenić jakiś obraz, najczęściej reprodukcję jakiegoś arcydzieła malarstwa.

Nauczyciel stawia pytania i żąda odpowiedzi: Co chciał przedstawić malarz? jakie wrażenie chciał oddać? jakie myśli dzieło jego poddaje?" Z uczniami młodszemi, którzy „widzą" więcej niż umieją opowiedzieć, zaczyna się zwykle od prostego opisu. „Co przedstawia ten obrazek? Główne jego części, plan pierwszy i dalsze. Dla czego ta osoba jest tutaj? dla czego ma taką formę? Zwróćcie uwagę na tę *fizjognomję*". Oto, co się robi dla kształcenia ***obserwacji***. „Czy obraz ten wydaje wam się dobrym, dobrze wykonanym, pięknym, miłym, czy nie?" Oto, co się robi dla rozwijania ***smaku***. Słowem, stawia się pytania rozmaite, lecz nie drobiazgowe, uświadamiając stopniowo uczniowi, co to jest dzieło sztuki i w jakim stosunku pozostaje ono do natury".

„*Zebranie połączonych związków literatury dziecięcej*". Lat 15 upływa, jak wyszła w Hamburgu broszura Wolgasta, p. t.: *Nędza literatury dziecięcej* (Elend der Kinderliteratur), wykazująca dobitnie wszystkie braki książek dla dzieci. Książka ta w swoim czasie wielkiego narobiła hałasu i pobudziła pedagogów do zajęcia się zaniedbaną poprzednio sprawą. Utworzyło się więc towarzystwo, podzielone później na liczne oddziały, które zajmuje się oceną książek i pism dla młodzieży i wydawaniem rzeczy odpowiednich. To właśnie towarzystwo odbyło swe ogólne zebranie dnia 4 czerwca r. b. w Monachjum (jednocześnie ze zjazdem nauczycieli). Przedmiotem dyskusji był głównie referat Nanjoka z Królewca, który podtrzymywał następujące tezy:

1. Utwory dla młodzieży powinny mieć wartość artystyczną, tendencja nie jest w nich błędem, jeśli przeprowadzenie jej nie szkodzi wymaganiom literackim.

2. Utwory dla młodzieży musimy napiętnować jako ***robotę tendencyjną***, jeśli ich treść jest dowolnie naciągnięta do sensu moralnego bez względu na prawdę życiową.

3. Obok wartości artystycznej każdy utwór dla młodzieży powinien też mieć wartość pedagogiczną; z tego powodu przy jego ocenie zarówno treść jak formę należy brać pod uwagę.

Kongres psychologji dziecięcej i opieki nad młodzieżą (specjalnie niemiecki, gdyż organizatorowie nie chcieli mu nadać charakteru międzynarodowego) obradował w Berlinie od 1-go do 4 października, obejmował on w swej głównej części następujące referaty: 1. prof. Baginsky: Wrażliwość dziecka na wpływy otoczenia, 2. prof. Mannenn, Różnice zdolności śród dzieci i ich znaczenie praktyczne; 3. prof. Ziehen, Normalne i patologiczne kojarzenie wyobrażeń u dziecka; 4. dr. Felisch, Piecza nad młodzieżą, która ukończyła szkołę; 5. prof. Binswengier, Histerja u dzieci i t. d. Prócz tego wiele odczytów wygłoszono w sekcjach, na które kongres się podzielił, a mianowicie: w sekcji antropologiczno-psychologicznej, pedagogiczno-psychologicznej i filantropijno-społecznej. Szczegółowe sprawozdanie z prac kongresu podamy po ogłoszeniu drukiem odczytów wyżej wymienionych. *A. S.*

Z LITERATURY.

The practical Teacher. Jest to miesięcznik, poświęcony specjalnie sprawom wychowania i nauczania szkolnego i pozaszkolnego. Obok metodyki poszczególnych przedmiotów i starannie opracowanych programów znajdujemy tu również gorącą obronę nowych haseł, jakiemi od pewnego czasu rozbrzmiewa życie szkolne. W 2 zeszytach za r. 1906 mamy obszerną pracę, napisaną przez Unstead'a, lektora gieografji w uniwersytecie londyńskim na skutek wezwania Komisji Edukacyjnej (the Board of Education) o nauczaniu gieografji. Porządek logiczny nakazuje od gieografji matematycznej przejść do fizycznej, poczym następuje gieografja biologiczna, etnograficzna, ekonomiczna, historyczna lub polityczna. Nie w takim jednak porządku należy z tych oddzielnych cząstek budować w umyśle dziecka całokształt, nie jest to bowiem porządek pedagogiczny. Musimy rozpocząć od tego, co nas bezpośrednio otacza (gieografja naokoło domu) i stopniowo obejmować coraz szerszą przestrzeń, a więc od wioski lub miasta, w którym mieszkamy, przechodzimy do naszego kraju i rozpatrujemy jego położenie, powierzchnię, klimat, florę, faunę, ludność (gieografja kraju), a następnie zaznajamiamy się z całym światem.

Gieografja naokoło domu, oparta na podstawie bezpośredniej obserwacji, ma zakres dosyć wąski, zwłaszcza w miastach; należy go rozszerzyć przez pokazywanie obrazków, odczytywanie opisów gieograficznych, opowiadanie o nieznanych ludziach i zwierzętach, o ciekawych przygodach i t. p.

Metoda ta nie jest ściśle naukową, za to jest przystosowana do poziomu umysłu dziecięcego. Odczytywanie przygód, modelowanie w glinie, rysunki urozmaicają lekcję i są przygotowaniem do późniejszej systematycznej nauki. Starodawny system uczenia pewnych definicji jest z gruntu zły i wszelaka terminologja następuje po nabyciu pojęć, a nie poprzedza je. Stopniowe rozszerzanie wiadomości od miejsca. w którym się znajduje szkoła, do nauki o całym kraju, utrwalenie ich przez rysowanie kart doprowadza do trzeciego roku nauczania; w czwartym i piątym rysowanie kart odbywa się zupełnie systematycznie, wiadomości o kraju są w związku z wiadomościami o całej Europie, specjalną uwagę zwraca się na drogi wodne i lądowe, na podział Europy pod względem przyrodniczym i klimatycznym. Mówić tu również należy o wpływie klimatu na przemysł, o ważniejszych miastach, o gałęziach pracy ludności. W szóstym roku nauki objaśnia się właściwości gieologiczne najbliższych okolic. Należy wtedy również powiedzieć o barometrze, termometrze, o zmianach księżyca i t. p. Wskazówki te nie mogą być drogowskazem dla wszystkich nauczycieli, należy bowiem je przystosować do warunków miejscowych. Są to tylko „sugiestje“. Każdy nauczyciel powinien wytworzyć takie metody nauczania, któreby dały jak najlepsze rezultaty. W tychże zeszytach jest jeszcze szczegółowy program z gieografji na rok I i II.

W tak zwanych „Notes“, z różnych okolic kraju

nadsyłanych, są poruszane kwestje takie, jak: sprawa funduszów emerytalnych dla nauczycieli, stosunek nauczycieli do przełożonych zakładów, konieczność ciągłego porozumiewania się z rodzicami. Jeżeli bowiem nad kształtowaniem charakteru dziecka nauczyciel wiele musi pracować, rodzice muszą jeszcze więcej. Rodzice winni być współpracownikami nauczycieli, nie współtowarzyszami dzieci, uczniami. (O ileż częściej są u nas uczniami!) Od rodziców nauczyciele winni się dowiadywać, czym dziecko jest w domu, w jakiej atmosferze wyrasta. Bardzo zasługującym na przeniesienie do naszych szkół elementarnych jest projekt wprowadzenia wykładów higjeny i wstrzemięźliwości do szkół niższych. Materjał podzielony jest odpowiednio do wieku dzieci, a więc dla dzieci od lat 7-iu, dla 8-letnich, 9-cio, 10-cio i 14-letnich.

Znaczenie ogrodownictwa szkolnego dla małych dzieci polega na ciągłym postrzeganiu zjawisk ich otaczających i zmian, jakie zachodzą w świecie zjawisk. W taki sposób dzieci nabywają wiadomości o cieniach (co to są cienie, co je powoduje i t. p.) o czasie w związku z właściwościami słońca, robią zegar słoneczny, pracują w ogrodzie. Ogrodownictwo wpływa doskonale na stronę fizyczną, moralną i umysłową dziecka, rozwija zmysły i siłę, poczucie piękna. Zaznajamianie się z życiem roślin i owadów, pielęgnowanie kwiatów budzą miłość do natury i jej tworów, pogłębiają uczucie przyjaźni dla towarzyszy. Obcowanie ze światem zjawisk rozwija zmysł spostrzegawczy, wywołuje ciągłe pytania: dlaczego? jakim sposobem? Każda godzina, spędzona na pracy w ogrodzie, to wskazywanie dzieciom nowej drogi do królestwa nauki. Uczyniliśmy z życia posępny gmach fabryczny, zbudujmyż teraz piękny pałac. Wprowadziliśmy w ruch maszyny zamiast wychowywać istoty ludzkie.

Wycieczki szkolne są uważane zwykle za rozrywkę tymczasem mają one wielkie znaczenie pedagogiczne, każde bowiem wyobrażenie, każde pojęcie powinno mieć za podstawę fakt konkretny; każdej nazwie w ustach dziecka, powinien, o ile to jest możebne, odpowiadać obraz w umyśle, jako wynik własnego doświadczenia, a nie—wysiłek wyobraźni. (Należy zwrócić uwagę, że obrazy myślowe są podstawą pojęć o słowie, przymiotniku, przysłówku etc., tak samo jak o rzeczowniku: *widzimy* zjawiska równie dobrze, jak rzeczy). Dziecko musi widzieć milę, zanim zacznie z nią mieć do czynienia na lekcjach arytmetyki, musi widzieć topolę, źródło, dzięcioła, zanim usłyszy o nich na lekcjach gieografji lub przyrody. Przechodząc podczas wycieczki przez pola, zwrócimy uwagę dziecku na zjawisko z dziedziny gieografji, nap. na równinę, określimy z nim razem jej wymiar, obliczymy ile zboża będzie można z niej otrzymać; w taki sposób będziemy mogli na podstawie związku od jednej dziedziny wiedzy przejść do drugiej. Każda wycieczka musi być starannie i szczegółowo obmyślana i przygotowana przedtym. Półdniowe wycieczki odbywa każda klasa raz na miesiąc, całodzienne 3 razy do roku. Plan i program wycieczki całodziennej nauczyciel podaje w klasie. Program ten tak się mniej więcej przedstawia. Droga. Rzeczy godne uwagi; z punktu: 1. historycznego, 2. gieograficznego, 3. przyrodniczego, 4. matematycznego. Poezje, zastosowane do pory roku, otoczenia. Wypracowania: 1. ustne—rozmowa w drodze, 2. piśmienne w klasie—sprawozdanie z wycieczki na podstawie krótkich notatek. Rysunki—obok architektonicznych linji rysunek z pamięci. Ćwiczenia fizyczne. Równocześnie starsi uczniowie czynią też przygotowania do wycieczki i rysują drogę, którą iść będą, część kraju, w której jest położona, mapę Europy, studjum z natury je-

siennej. Następuje sama wycieczka. Każde z dzieci jest zaopatrzone w mapkę, notes i ołówek, na mapce oznacza miejsca, które już przeszło. Nauczyciel daje wyczerpujące objaśnienia, czytuje poezje i t. p. Wycieczka jest tematem, do którego się często powraca podczas ćwiczeń ustnych i piśmiennych, na lekcjach historji, rysunku, przyrody, arytmetyki.

Nic bardziej nie zasługuje na uwagę w nowych metodach kształcenia jak szerokie miejsce, pozostawione obrazom jako środkom, wspomagającym wyobraźnię. Nie zadawalniamy się już światem opisywanym, czujemy, że umysł ludzki budować musi wszystko na podstawie faktów. Do takiego traktowania nadaje się zwłaszcza historja. Obrazki wspomagają też znakomicie wyobraźnię przy uzmysłowieniu poetycznych przenośni. Bez tego uzmysłowienia historja i poezja tracą połowę swego piękna, bo te obrazki to nić, z której umysł dziecięcy wysnuje sobie piękne obrazy, przewyższające o wiele twardy fakt rzeczywisty. Wspomnienia obrazków widzianych w dzieciństwie trwają w nas z wielką siłą; obrazki, które dajemy dzieciom, muszą być bardzo dobre i mieć wysoką wartość artystyczną,

Nauczyciel szkoły początkowej dzieli się swemi spostrzeżeniami nad wrodzoną zdolnością uczniów do prowadzenia dyskusji. Przedmiotem pierwszej dyskusji stało się zdanie, zapisane przez jednego z uczniów w dzienniku: nie należy zadawać lekcji do domu. Ponieważ większość klasy była tego zdania, więc uczniowie kolejno uzasadniali swój pogląd. Nauczyciel zdumiony był logicznością rozumowania i zwięzłością przemówień. Wyznaczono jeden dzień w tygodniu na prowadzenie dyskusji, do których tematu dostarczały dzienniki, prowadzone poza klasą. Dyskusje zmuszały dzieci do myślenia i formułowania swych myśli, do przeprowadzania badań i zastanawiania się nad sobą,

stały się więc bardzo dodatnim czynnikiem w życiu szkolnym.

Z. P.

Max Oker-Blom. Na wsi u wuja-doktora. Książka dla rodziców, tłumaczyli Marja i Stanisław Krauzowie. Warszawa, nakł. Księgarni Naukowej, 1906.

W zeszycie 3-cim „Nowych Torów“ p. W. Jezierski porusza kwestję płciowego uświadamiania młodzieży szkolnej. Jest to sprawa niezmiernej wagi. Na lekcjach przyrody powinna i musi być poruszana poważnie, szczerze i jasno sprawa rozmnażania się istot żywych; w ten sposób bezwątpienia uchronić zdołamy nieraz młodzież od tej chorobliwej ciekawości z jaką szuka sama odpowiedzi na pytania, z któremi wstydzi się zwrócić do starszych, a które w pewnym wieku nasunąć się muszą każdemu.

Zdarza się czasem, że już dzieci 5—6 letnie zapytują matkę: skąd się na świecie biorą dzieci. Tu albo pod wpływem fałszywego wstydu matka ucieka się do bajek o bocianach i kapuście, albo też radaby dziecku rzecz wyjaśnić, lecz nie wie jak się do tego zabrać.

W szeregu książeczek, które mają za zadanie udzielenie matkom pewnych w tym względzie wskazówek, zasługuje ze wszech miar na uwagę książeczka Max-Oker Blum'a. Przy pomocy krótkich opowiadań, jasnych, prostych, owianych pewną poezją Wuj poucza siostrzeńca czym jest zapłodnienie i rozmnażanie się u roślin, zwierząt i ludzi. Kwestję rozmnażania się, rozwijania się zwierząt z jajka jest zupełnie zrozumiale i bardzo ładnie przedstawiona. Co zaś do zapłodnienia, to o ile rzecz się tyczy roślin, to również wyjaśnienie jest zupełnie wystarczające; mniej trafia

mi do przekonania rozdział traktujący o zwierzętach, ale jest to kwestja tak trudna do wytłumaczenia, wymaga takiej ostrożności, taktu i intuicji ze strony wychowawcy, że nawet zarzutu nie można robić autorowi książeczki, że mu się nie udało ująć tej sprawy w tak ścisłe i proste ramy—jak to uczynił ze sprawą rozmnażania. Niezupełnie ścisłym jest także twierdzenie, że u wszystkich zwierząt odbywa się zapłodnienie jajek w ciele matki.

Uwagi godnym jest opowiadanie, które ostrzegając przed dotykaniem organów rozrodczych, tym samym może uchronić od onanizmu. Rozdział ten w pomyśle swym i wykonaniu wydaje mi się najlepszym.

Książeczka przeznaczona dla chłopców; autor zaznacza, że niektórym chłopcom można ją dać wprost do przeczytania, innym zaś powinni ją przeczytać lub opowiedzieć rodzice. Dziecku nie dałabym książki do czytania, a to dlatego, że każde opowiadanie z osobna, podane w odpowiedniej chwili, niewątpliwie wywrze wpływ nad wyraz dodatni, przy czytaniu zaś samodzielnym wszystkich opowiadań odrazu dziecko może odczuć *planowość* autora, odczuje, że mu chcą narzucić pewien pogląd, że zadużo się mówi o tej samej wciąż kwestji i—wrażenie obniży się znacznie. A szkoda by było, bo powtarzam, mała ta książeczka może wzbudzić myśli czyste i pogląd naturalny na to, co jest czyste i naturalne samo przez się, a co staje się nieraz brudem i zepsuciem wówczas, gdy rodzina i szkoła temu świadomie nie zapobiega.

Przekład książeczki bardzo ładny *M. K.*

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

W przygotowaniu

następujące podręczniki dla szkół średnich:

FIZYKA.

Działy poszczególne opracowane przez *W. Biernackiego*, *J. J. Boguskiego*, *St. Kalinowskiego*, *M. Pożaryskiego; Ks. Służewskiego*. Do komitetu redakcyjnego oprócz powyższych osób należą: *S. Dickstein*, *St. Kramsztyk*, i *A. Witkowski*.

LOGIKA

opracowana przez A. *Mahrburga*.

PSYCHOLOGJA

opracowana przez *A. Mahrburga*.

Ukończoną została i wkrótce ukaże się z druku

KOSMOGRAFJA

opracowana przez *M. Ernsta*, prof. Uniw. Lwowskiego.
